

BL
2490
F64
2005

6

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
FACULTÉ DE THÉOLOGIE, D'ÉTHIQUE ET DE PHILOSOPHIE

***LES CROYANCES VAUDOU INFLUENCENT-ELLES LA RÉUSSITE ET/OU
L'ÉCHEC SCOLAIRE EN HAÏTI?***

PRÉSENTÉ À SHERBROOKE

PAR MYRIAM FOLEY 1978-

**MÉMOIRE DE MAÎTRISE EN SCIENCES HUMAINES DES RELIGIONS
AVEC CONCENTRATION EN FORMATION INTERCULTURELLE**

LE 25 AOÛT 2005

VI-202

Figure A Souvenir avec mes charmantes élèves...



Année scolaire 2002-2003, Élèves et enseingante titulaire de la classe de 7^e Année Fondamentale, Complexe Éducatif Mère Délia, Port-au-Prince, Haïti.

REMERCIEMENTS

Le présent travail a été pour moi un véritable projet d'expérience de vie au cours des dernières années. De nombreuses personnes m'entourant ont contribué à rendre ce projet possible et je tiens de tout cœur à les remercier pour leur soutien au sein de cette démarche humaine, spirituelle, culturelle et intellectuelle. Je pense d'abord et avant tout à mes parents qui appuient avec beaucoup d'amour mes entreprises. Ils m'ont toujours offert l'unique et véritable base fondamentale à tout apprentissage : un amour Vrai! Je dois une chandelle spéciale à ma mère, elle-même pédagogue, qui, par sa présence constante et ses talents particuliers de *motivatrice* a su me faire demeurer positive tout au long de mon travail. Je dois aussi une très fière chandelle à mon père, conseiller pédagogique et méthodologique hors pair qui a su réfléchir avec moi et être le principal critique et correcteur de mon travail depuis ses débuts. Grâce à lui j'ai pu construire une logique entre théorie et expérience qui m'ont permis d'unifier le rapport entre culture et éducation en Haïti. Sans lui mon travail n'aurait jamais eu la qualité actuelle. En second lieu je pense très particulièrement à Jacquelin Eugène et Kerby Jean Gilles qui, chacun à leur façon, m'ont offert une présence d'abord et avant tout humaine d'une valeur incommensurable. Pédagogue naturel et ami véritable, Jacquelin a su me comprendre dans le plus profond de mon être et orienter de manière très pertinente ma recherche terrain en Haïti. Combien de fois a-t-il aussi su éclairer ma route en servant de pont entre culture haïtienne et culture québécoise... D'un autre côté c'est principalement avec Kerby que j'ai pénétré l'affectivité profonde de l'Haïtien. Présent au quotidien, il s'est

toujours dévoué sans calculer. Il a été d'une aide cruciale sur le terrain où il m'a permis non seulement d'établir des contacts importants, mais aussi en continuant après mon départ, à entretenir mes relations et ainsi me permettre de recueillir des informations nécessaires, même à distance. Je tiens aussi à remercier Laënnec Hurbon qui a suivi ma recherche et qui m'a ouvert très grande sa porte au point que son domicile devienne quasiment ma seconde résidence en Haïti. Je pense inévitablement aux treize interviewés qui ont accepté de dialoguer et partager avec moi; sans qui cette recherche n'existerait pas. Édouard Rho et sa famille, Guy-Robert Saint-Cyr, Mirma Doane Saint-Julien et Arol Pinder m'ont généreusement offert de nombreuses heures à réécouter, comprendre et corriger mes entrevues de recherche. Je tiens à remercier aussi Claude Gélinas, mon directeur de recherche, qui a su m'aider généreusement en me procurant du financement et en plongeant évidemment au cœur de mon travail intellectuel. Fernand Ouellet m'a aussi accompagnée en début de parcours. Je ne puis passer sous le silence la communauté des sœurs MIC qui m'ont accueillie chez-elles, Friguette Henry, la conseillère pédagogique qui a souvent facilité ma tâche d'enseignante, de même que mes 48 charmantes élèves qui m'ont permis de les découvrir et avec lesquelles j'ai relevé de nombreux défis mutuels, dont celui de se comprendre à travers nos différences. Je pense au père William Smart et au père Max Dominique qui se sont aussi intéressés à mon travail. Finalement, il y a inévitablement ma famille, mes amis proches, Maude ma sœur, Micheline, Frantz, la famille Lamothe et mes frères et sœurs du Centre étudiant Benoît Lacroix toujours présents, solidaires. Et je pense toujours, continuellement, au peuple haïtien dont je suis littéralement tombée amoureuse, à sa possibilité de naître à soi-même et de révéler au monde la splendeur de sa culture.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	4
TABLE DES TABLEAUX.....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
RÉSUMÉ.....	10
INTRODUCTION	11
CHAPITRE 1.....	24
1 RELIGION, ÉDUCATION ET AUTORITÉ DANS L'UNIVERS CULTUREL HAÏTIEN	24
1.1 <i>Vaudou et culture vaudou</i>	24
1.1.1 Dix croyances rattachées au vaudou.....	37
1.2 <i>Résultats scolaires : Concepts de réussite et d'échec scolaire</i>	44
1.2.1 Réussite scolaire.....	45
1.2.2 Échec scolaire.....	49
1.2.3 Réussite/échec scolaire en Haïti	51
1.3 <i>Le concept d'autorité dans la culture haïtienne</i>	59
1.3.1 L'autorité dans la famille.....	60
1.3.2 L'autorité au plan religieux	62
1.3.3 L'autorité au plan politique	64
1.3.4 L'autorité sur le plan social	67
1.3.5 L'autorité à l'école	72
CHAPITRE 2.....	78
2 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	78
2.1 <i>Hypothèse</i>	78
2.2 <i>Méthodologie</i>	83
2.3 <i>Contexte de la recherche</i>	83
2.3.1 Un Mouton « blanc » au coeur du peuple haïtien	90
2.3.2 Les treize personnes interrogées dans le cadre de la recherche	94
2.3.3 Limites de la recherche.....	101
CHAPITRE 3.....	105
3 PRÉSENTATION DES DONNÉES	105
3.1 <i>Croyances vaudou et milieu familial</i>	108
3.1.1 Parents, enfants et pratiques vaudou.....	109
3.2 <i>Croyances vaudou et réussite versus échec scolaire</i>	121
3.2.1 Réussite et échec scolaire : Point de vue des interviewés.....	122
3.2.1.1 Le phénomène du « redoublement »	131
3.2.1.2 Le concept des élèves « suragés »	132
3.2.1.3 L'échec scolaire : Réactions et moyens d'intervention.....	133
3.2.2 Influences des croyances vaudou sur le milieu scolaire	139
3.2.2.1 Les bains de chance	140
3.2.2.2 Les pwen.....	141
3.2.2.3 Les loa	142
3.2.2.4 Les techniques surnaturelles	150
3.2.2.5 Les morts	151
3.2.2.6 Les zombis et les loups-garous	154
3.2.2.7 Les hougan et les manbo.....	160
3.2.2.8 Les mauvais sorts.....	167

3.2.2.9	Les kout poud	168
3.2.2.10	Les wanga et les baka	171
3.2.2.11	Les autres mauvais sorts	174
3.2.2.12	Jalousie et vengeance : « un mariage réussi en Haïti »	181
3.3.2.13	Prêt ou emprunt de matériel scolaire : Une interdiction informelle en Haïti.....	184
3.2.2.14	Les chanpwèl et les loups-garous.....	187
3.3	<i>Croyances vaudou et manuels scolaires</i>	190
3.3.1	La littérature vaudou : Un univers réservé aux intellectuels.....	191
3.3.2	La pertinence de la présence de livres portant sur le vaudou à l'école.	192
3.3.3	Exploration de manuels scolaires haïtiens.....	194
3.4	<i>Croyances vaudou, école et classes sociales</i>	198
3.4.1	La renommée des institutions scolaires haïtiennes	199
3.4.2	Le vaudou dans l'ombre de l'univers scolaire	210
3.4.3	Les véhicules des connaissances sur le vaudou, ce sujet tabou	223
CHAPITRE 4	233
4	ANALYSE ET RÉFLEXION	233
4.1	<i>De la pensée symbolique à la pensée symbolique chez les informateurs</i>	240
4.2	<i>Le rapport agression/fuite</i>	242
4.3	<i>Du rapport agression/fuite entre les tenants de la pensée analytique et de la pensée symbolique aux concepts de Barbare et de Civilisé</i>	245
4.4	<i>Le marron à l'école de « l'occidentalisé »</i>	248
CONCLUSIONS	267
ANNEXES	271
Annexe 1	<i>Grande Sainte-Anne et l'échec scolaire : L'histoire de Jennifer</i>	272
Annexe 2	<i>Vaudou, peur et respect à l'école : L'anecdote de Roméo</i>	275
Annexe 3	<i>Maladie et réussite scolaire : L'anecdote de M. Clerval</i>	280
Annexe 4	<i>Maladie, mauvais sorts et échec scolaire : Le témoignage de Mme Henry</i>	283
Annexe 5	<i>Vaudou et méfiance entre professionnels à L'école : La perception de M. Clerval</i>	287
Annexe 6	<i>Saint-Louis de Gonzague : Une école aux pédagogies désuètes et mésadaptées à Haïti. Le point de vue de Mme Gina Henry</i>	290
Annexe 7	<i>Guide d'entretien pour les élèves et étudiants</i>	296
Annexe 8	<i>Guide d'entretien pour les parents</i>	299
Annexe 9	<i>Guide d'entretien pour les professeurs</i>	303
Annexe 10	<i>Guide d'entretien pour les hougans et manbos</i>	307
Annexe 11	<i>Guide d'entretien général pour les intellectuels</i>	312
Annexe 12	<i>Appellation des différents niveaux scolaires en Haïti</i>	316
Annexe 13	<i>Résultats Plus</i>	317
Annexe 15	<i>Petit glossaire du vaudou et de la culture haïtienne</i>	321
BIBLIOGRAPHIE	330

TABLE DES TABLEAUX

TABLEAU 2.1 : CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES PERSONNES INTERVIEWÉES	98
TABLEAU 2.2 : CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES PERSONNES INTERVIEWÉES EN LIEN AVEC LE MILIEU SCOLAIRE HAÏTIEN.....	99
TABLEAU 3.1 : RECENSION DES MEILLEURES ÉCOLES SECONDAIRES HAÏTIENNES SELON LES PERSONNES INTERVIEWÉES	200
TABLEAU EN ANNEXE : APPELLATION DES DIFFÉRENTS NIVEAUX SCOLAIRES EN HAÏTI...	316

TABLE DES ILLUSTRATIONS

FIGURE A SOUVENIR AVEC MES CHARMANTES ÉLÈVES.....	3
FIGURE 1.1 PEINTURE : « LE BOIS CAÏMAN » PAR ANDRÉ NORMIL	24
FIGURE 1.2 JEUNES ENFANTS À L'ÉCOLE	44
FIGURE 1.3 PEINTURE : « BOAT PEOPLE » PAR FRANTZ ZEPHIRIN.....	59
FIGURE 3.1 FAMILLE HAÏTIENNE ET SA CASE DÉCORÉE. SAINT-MARTIN	108
FIGURE 3.2 JEUNES FILLES À L'ÉCOLE GUATÉMALA DE PÉTION-VILLE.	121
FIGURE 3.3 BAIN DE CHANCE À SOUVENANCE	140
FIGURE 3.4 PEINTURE AVEC LES LOA ZAKA, EZILI FREDÀ, OUGOU, EZILI DANTÒ, BARON SAMDÌ.....	142
FIGURE 3.5 LA PRIÈRE DES LOA	150
FIGURE 3.6 LE SERPENT : SYMBOLE DU LOA DAMBALLAH ; PENDANT.....	151
QU'ON VÉNÈRE LES ANCÊTRES AU CIMETIÈRE	151
FIGURE 3.7 À GAUCHE : « <i>CLAIRVIUS NARCISSE INDIQUE SON NOM SUR LA TOMBE D'OÙ IL EST SORTI COMME ZOMBI ESCLAVE.</i> » À DROITE : CARNAVAL DE JACMEL, HOMME DÉGUISÉ EN LOUP-GAROU.....	154
FIGURE 3.8 UNE MANBO APRÈS UN SACRIFICE	160
FIGURE 3.9 QUATRE WANGA DIFFRENTS	171
FIGURE 3.10 UN BAKA	172
FIGURE 3. 9 JEUNE ÉLÈVE LISANT	190
FIGURE 3.11 À GAUCHE :LE PETIT SÉMINAIRE COLLÈGE SAINT-MARTIAL	198
À DROITE : COLLÈGE MIXTE LE PHILANTROPE.....	198
FIGURE B STATURE DU NÈGRE MARRON : SYMBOLE DE LA LIBÉRATION DES ESCLAVE	267

RÉSUMÉ

La recherche qualitative suivante a été menée dans le cadre d'une maîtrise en sciences humaines des religions avec concentration en formation interculturelle, offerte à l'Université de Sherbrooke. Son objectif premier consiste à voir si les croyances haïtiennes qui circulent à propos du vaudou ont (plus ou moins) un impact sur la réussite et/ou l'échec scolaire en Haïti. Basée sur une recherche documentaire intense, sur une immersion en terre haïtienne d'une durée d'un an et sur la réalisation d'entrevues avec des Haïtiens de Port-au-Prince et quelques immigrants haïtiens vivant maintenant au Québec, cette recherche a permis de constater que dans le cadre de la sphère scolaire, les rapports avec le vaudou s'expriment de manière précise. Les pratiques vaudou seraient employées en vue de trois grands objectifs : D'abord, aider la réussite scolaire ; secondement appuyer la promotion sociale de différents acteurs du domaine de l'éducation tout en favorisant l'échec scolaire d'autrui qu'on jalouse ; et troisièmement se protéger des éventuelles « attaques mystiques » pouvant justement causer l'échec. Par contre, certaines classes d'individus ne semblent pas en contact avec ces pratiques et adhèrent plutôt à certaines valeurs « occidentalisées ». Dès lors, les atouts de la pensée analytique servent à légitimer la domination de ces classes au sein de la société haïtienne, tandis que les particularités de la pensée symbolique alimentent des comportements qui aboutissent à une forme de repli sur soi des couches les plus vulnérables de cette même société. Cette étude suggère des voies par lesquelles l'école haïtienne pourrait contribuer à désamorcer ce blocage.

INTRODUCTION

Novembre 2002, six heures trente du matin. C'est un énorme fracas qui me tire de mes préparatifs habituels du matin. Grimpant les marches du parloir quatre par quatre, je monte sur le toit du couvent pour voir ce qui chahute Port-au-Prince. La capitale m'accueille de ses cheminées noires qui percent le bleu du ciel de la route de Delmas. L'air chargé d'émanations pétrolifères emplit mes poumons, m'avertissant lourdement des événements à venir. Un énorme attroupement de gens au Carrefour aéroport retient l'attention de quelques religieuses qui, déjà aux aguets sur le toit, tentent aussi de voir pour comprendre. En me retournant, je fais face à un épais mur de cendres qui me cache complètement la vue de l'île de la Gonave... Mais que se passe-t-il? « Mon pays brûle » me dira plus tard une toute petite élève de l'école. Dévalant les escaliers à nouveau, je me presse vers le réfectoire, les sœurs seront probablement à l'écoute des nouvelles. La voix de Radio Haïti-Inter résonne : « Port-au-Prince est bloqué ce matin, écoles fermées, aucun tap tap ne circule, ce sont les manifestants anti-Aristide qui ont pris la rue peuplant les grandes artères de pneus de caoutchouc en feu. » Saisie par ce premier contact avec la réalité des caoutchoucs brûlés, je me laisse malgré moi pénétrer par l'ambiance haïtienne, survoltée par la panique et la fébrilité, les inquiétudes, les peurs. L'air est lourd. Lourd d'émotions, mais presque instantanément aussi, lourd de rumeurs, lourd de fantaisies imaginaires... On tend l'oreille vers le voisin, on cache un œil curieux derrière une barrière de fer entrouverte, on voudrait bien tout s'expliquer. C'est lors du retour de mes élèves en classe que je me trouve face à la magie de l'univers haïtien. M'assaillant de leurs inquiétudes, l'une m'annonce qu'Aristide et ses ministres auraient quitté le pays.

Elle appuie ce racontar sur le fait qu'elle-même a vu les hélicoptères présidentiels pourfendre le ciel. Une autre me lance que les Américains seraient aux portes du pays, prêts à envahir. Des gens ayant aperçu de gros avions sur la piste de l'aéroport international, le bruit s'est mis à courir qu'il s'agirait là du début d'une nouvelle période d'occupation américaine. Toute aussi énervée, une autre rétorque qu'on a annoncé aux nouvelles que les gros avions sur la piste avaient plutôt pour mission de venir livrer la dinde pour la Noël qui arrive!!! De plus en plus écrasée par la chaleur de la proximité de mes élèves, je suis entraînée malgré moi par l'inquiétude d'une autre : cette dernière m'annonce avoir acheté, sur la route de l'école, une orange vendue par une marchande capoise qui lui chantait les nouvelles radiophoniques du département du Nord. Alors qu'on annonçait là-bas que les enfants Port-au-princiens se faisaient assassiner par différents loups-garous au sortir des écoles, ma petite élève me partageait maintenant ses craintes liées à la sortie des classes en après-midi... Étouffée par la panique ambiante, il me fallait respirer!

Tourbillon de paroles, tourbillon d'hypothèses, qui, aux yeux d'une occidentale, semblent plus farfelues les unes que les autres. C'est en cherchant moi-même à comprendre et à rassurer mes élèves que j'ai opté de leur enseigner quelques notions leur permettant de comprendre la différence entre un fait et une rumeur. Reprenant donc avec elles quelques événements politiques entourant cette période des caoutchoucs brûlés, c'est à ce moment que j'ai fait face à cette autre réalité du pays : « l'interdit de dire ». Sérieusement avertie par la directrice de l'école, on me demandait de me taire face à l'actualité; des parents s'étant plaints que leurs enfants faisaient de la politique à l'école : « Tu retournes à la

grammaire française traditionnelle, sinon je ne pourrai plus te permettre d'enseigner. » Voilà alors devant moi la loi du silence qui s'impose. Loi des non-dits, de la soumission aux préjugés sociaux cherchant continuellement à « sauver la face », à valoriser « l'image sociale » afin de croire ainsi pouvoir contrôler quelque chose à l'intérieur de cet univers fragile. Je m'enfonce désormais de plus en plus dans le monde haïtien. Univers surchargé de métaphores, grandement peuplé par la pensée symbolique, vacillant au gré du *télédjol*¹ : les croyances circulent, dominent les faits. Mais malgré leurs apparences irrationnelles, ces croyances me fascinent, m'intriguent. Je pressens que sous une apparence d'illogismes, un autre monde m'échappe. Un monde informel, mais structuré à sa manière, un monde tabou, mais prépondérant, plus influant que l'univers institutionnel auquel je suis habituée. Mais qui es-tu donc Haïti?

Ce sont ces observations faites tout au long de mes expériences en éducation et les interrogations qu'elles ont suscité qui m'ont amenée à réaliser deux démarches complémentaires qui ont mené à la réalisation de la présente étude. La première démarche a consisté en une étude documentaire, livresque, qui m'a permis d'explorer la question du rapport existant entre le vaudou et le milieu scolaire haïtien. La seconde démarche a permis d'observer plus concrètement ce rapport au sein même du système scolaire, et ce plus précisément à travers la lorgnette de l'exigence normale d'un système scolaire, c'est-à-dire la réussite des élèves. Cette démarche constitue l'apport le plus original de ma réflexion.

¹ Le *télédjol* est un mot créole utilisé pour désigner une manière très populaire par laquelle l'information circule : les dires des gens. Ayant une connotation légèrement péjorative, on sait généralement qu'à travers le *télédjol* circule toutes sortes de croyances, que les faits sont déformés et qu'on peut y trouver des faussetés sur n'importe quel individu.

Société très religieuse et officiellement engagée chrétiennement, la société haïtienne présente aussi un autre monde spirituel qui m'était inconnu : le vaudou. Approfondissant donc mes interrogations par des lectures sur l'aspect religieux (Alfred Métraux, Laënnec Hurbon, Jean Prince-Mars), j'ai aussi exploré des ouvrages sur la sociologie de la famille haïtienne et sur les familles caraïbéennes (Hubert DeRoncery, Rémy Bastien, Claude Souffrant) de même que sur l'éducation en Haïti (Claude Souffrant, Réjean Hamel). Il ressort que pour les auteurs consultés, des liens profonds existent entre ces trois éléments sociaux : « Le fait haïtien est global, multidimensionnel. En le soumettant à un découpage méthodologique et en l'analysant à travers ses institutions familiales, éducatives, ses cadres ruraux et urbains, nous ne perdons pas de vue la dynamique d'ensemble de sa structure et les types de comportements originaux qui en ressortent. »²

[...] on est passé à côté de la réalité qui est que le vaudou (si l'on veut continuer à l'appeler ainsi) est fondamentalement un culte familial ou lignager, qu'il faut nécessairement prendre en compte pour comprendre la question foncière, qui développe encore aujourd'hui une importance économique considérable et intervient donc de façon déterminante dans les relations de pouvoir locales.³

Au plan juridique haïtien, Jacquelin Montalvo-Despeignes présente une nuance importante. Dans son œuvre *Le droit informel haïtien*, il met en lumière la vie des campagnes et du peuple prolétaire des quartiers urbains qui se régit selon un droit en marge des règles juridiques officielles, qu'il nomme simplement le « droit informel ». Il

² De Ronceray, R. (dir.). (1979). *Sociologie du fait haïtien*. Montréal. Presses de l'Université du Québec. p.2.

³ Bastien, R. (1985). *Le paysan haïtien et sa famille*. (Trad. d'Ans, L. et d'Ans, A-M.) Paris. Éditions KARTHALA. p.17

met également en lumière l'omniprésence de la religion au cœur des droits qui régissent la vie quotidienne et familiale des Haïtiens :

Il y a aussi un droit de la famille constitué autour de la morale rada du vaudou et l'ensemble des us et coutumes domestiques. Peu importe si, dans le principe, l'autorité quasi absolue du chef de famille l'emporte à la manière du pater familias romain, et qu'elle serve de fondement à tout principe juridique en la matière. Procédant de ce fondement, il s'est aussi développé une organisation informelle de la tutelle et de l'adoption. Le droit de la famille inclut en grande partie les préceptes de morale dont le caractère effectif les rapproche d'un droit pénal informel. Il demeure entendu que la répression des crimes et délits ressort de la compétence de la puissance publique. Néanmoins, le peuple du pays réel a ses réactions propres devant les actes répréhensibles. Le droit pénal informel est repéré souvent grâce aux systèmes de preuve, aux ordales qui découragent les contrevenants, aux préceptes de bonne conduite au sein de la famille et de la société toute entière.⁴

Dans une étude, parue dans la revue « *Migrants-Formation* », une analyse des malentendus entre travailleurs sociaux français et immigrants haïtiens fait ressortir des éléments qui montrent l'influence que peut avoir la religion des Haïtiens dans le domaine de l'éducation :

À propos d'une enfant haïtienne, une institutrice dit d'elle qu'elle dort en classe tous les matins. Cette situation, qui dure depuis plusieurs mois, perturbe bien évidemment ses apprentissages, et est insupportable pour les enseignants, ainsi que pour une partie de l'Équipe éducative de l'AEMO. En parallèle à une investigation médicale, le service comprend que la petite (ainsi que ses frères) dort très peu la nuit de peur que les zombis ne viennent l'ennuyer.[...] ⁵ [...] Pour un Haïtien proche du « magico-religieux », ou lui-même vaudouisant, l'omniprésence d'esprits est constante dans la vie quotidienne. Toute chose et tout être peuvent être habités par un « loa ». ⁶

⁴ Montalvo-Despeignes, J. (1976). *Le droit informel haïtien, Approche socio-ethnographique*. Paris. Presses universitaires de France. Travaux et recherches de l'Université de droit, d'économie et de sciences sociales de Paris. p.24.

⁵ Pottiez, D. (1995). Les familles d'origine haïtienne, Travailleurs sociaux et distance culturelle. In *Migrants-Formation*. Paris. Décembre. No 103. p.140.

⁶ Pottiez, D. (1995). Les familles d'origine haïtienne, Travailleurs sociaux et distance culturelle. In *Migrants-Formation*. Paris. Décembre. No 103. p.142.

Si la peur des zombies empêche certains petits Haïtiens immigrés en France de dormir, dorment-ils plus en Haïti? Dans quelles mesures les enseignantes haïtiennes réagissent-elles face à de telles réalités? Quels autres impacts ces croyances spirituelles ou familiales ont-elles sur les enfants? Ces réalités se produisant en France, on peut facilement supposer que ce genre de phénomènes se vit aussi en Haïti. À la fin donc de cette première étape, mon questionnement m'entraînait dans l'univers de l'éducation, de la famille et de la religion qui se présentait comme les voies par lesquelles je désirais (et je désire toujours) pénétrer dans l'âme d'Haïti.

Au cours de la dernière année, enseignant au sein d'une toute nouvelle école de Port-au-Prince, j'ai fait certaines prises de conscience sur la situation de l'éducation. L'enseignement dispensé utilise le modèle du système français pour fonctionner; d'ailleurs on y retrouve intégralement la même structure : les différentes années scolaires portent les mêmes noms : Moyen un, moyen deux, rhétorique, philosophie, etc. L'apprentissage est axé sur la mémorisation et le corps professionnel et professoral est très hiérarchisé, même autoritariste. De plus, le système disciplinaire s'avère particulièrement punitif. Les manuels d'éducation haïtiens sont axés sur la réalité des classes dominantes et véhiculent parfois des préjugés sociaux. Souvent même les volumes « généreusement » envoyés par des organismes d'entraide proviennent directement de la France ou du Québec, milieux culturels qui ne sont pas ceux des Haïtiens. L'omniprésence et même la primauté de la culture occidentale à l'école est évidente.

Outre mes propres observations, l'auteur Joseph Augustin, dans son ouvrage intitulé *Le vaudou libérateur*, met aussi en relief le portrait d'une éducation haïtienne centrée sur le système occidental :

Les écoles religieuses des Frères de l'Instruction Chrétienne, des Pères du Saint-Esprit, des Filles de la Sagesse, des Sœurs de St-Joseph de Cluny, ont donné le ton à tout le système scolaire haïtien. Il est inutile de souligner que ces écoles ont depuis toujours constitué le creuset de l'aliénation culturelle dont le christianisme à l'occidental est, en ce qui le concerne, grandement responsable.⁷

Il pousse même plus loin sa réflexion en tentant de revaloriser le vaudou, qui selon lui contient des valeurs louables, reflet de la culture haïtienne :

Ce livre [*Le vaudou libérateur : et si le vaudou était une valeur!*] se situe donc sur le terrain éducatif. Dénonçant la fausseté des données habituelles sur le vodou, puisse-t-il éveiller l'attention de tous les éducateurs oeuvrant en milieu haïtien, pères et mères de famille, maîtres et maîtresses d'école, prêtres et pasteurs de communautés religieuses, responsables de collèges et d'universités, sur la nécessité incontournable de faire appel au vodou et aux valeurs positives qu'il véhicule pour former la jeunesse haïtienne à la fierté de son identité et de son appartenance culturelle, à la dignité de sa personne humaine, à son équilibre moral et spirituel.⁸

Dans le même ordre d'idées, M. Laënnec Hurbon présente, au cœur de son œuvre *Dieu dans le vaudou haïtien*, l'omniprésence du christianisme comme reflet de la domination culturelle occidentale. Selon lui, si les institutions sociales haïtiennes, dont l'école, sont imbues des couleurs occidentales, c'est, entre autres, lié au haut statut social et au pouvoir que procure cette culture dominante :

Même si on continue à pratiquer fermement le culte vaudouesque, une tendance se manifeste qui consiste à dévaloriser ce culte par rapport au christianisme auquel on semble reconnaître une supériorité presque native. Cette supériorité ne vient pas du fait que le christianisme serait le lieu de l'universalité du salut. Elle a sa source, aux yeux des fidèles, dans le

⁷ Augustin, J. (1999). *Le vaudou libérateur : et si le vaudou était une valeur!* Tanboula. Montréal. p.35.

⁸ Augustin, J. (1999). *Le vaudou libérateur : et si le vaudou était une valeur!* Tanboula. Montréal. p.38.

prestige économique, le soutien de l'État, les *institutions scolaires* et l'aide d'organismes internationaux. »⁹

Bien que nourrie de diverses explications intellectuelles de la vie haïtienne, le sens de ma principale question de recherche est toujours floue, mes interrogations naviguent dans un contexte large, global. Bien que je commence à y réfléchir, je n'ai pas encore clairement identifié que le vaudou pourrait être étudié sous un angle politique, religieux, social ou culturel. C'est plutôt au cours de la deuxième partie de ma démarche, c'est-à-dire environ quatre mois après mon arrivée en Haïti, qu'un changement dans ma manière de poser ma question de recherche est survenu. Éclairée par les auteurs précédemment cités, c'est mon vécu personnel qui a nourri profondément mes questionnements intellectuels.

Au cours de mon séjour en terre haïtienne, j'ai occupé un poste d'enseignement au premier cycle du secondaire et j'ai pu faire, pendant huit mois, l'expérience de partager la vie communautaire avec des sœurs haïtiennes, de vivre en famille et de rencontrer différents intellectuels haïtiens de même que des *hougan* et *manbo*, bref de me plonger au cœur de l'univers de la Perle des Antilles. C'est à ce moment que j'ai envisagé d'explorer ce qu'est le vaudou en terme de croyances se situant dans l'univers culturel haïtien. C'est aussi à ce moment que j'ai cessé de voir l'école haïtienne comme un ensemble de règles ou de caractéristiques ressemblant plus ou moins à celles des institutions françaises, ou à d'autres technicités. Bien que je ne puisse nier que la culture occidentale est omniprésente au cœur du système éducatif, ainsi que dans le reste de la société haïtienne, j'en suis venue à me demander quelle est donc l'essence de la culture haïtienne? Mélange des cultures africaine, européenne et américaine? Comment se fait-il

⁹ Hurbon, L. (1972). *Dieu dans le vaudou haïtien*. Bibliothèque sci. Payot. Paris. Payot. p.238.

que la nature même de cette culture soit ambiguë, floue? Et comment circule-t-elle? Conventionnellement, l'un des rôles de l'école est d'être un lieu de transmission et de développement de la culture. La culture haïtienne est-elle transmise à travers le système éducatif en place? Tous ces questionnements m'ont entraînée sur la route des valeurs d'Haïti où se mélangent et/ou s'entrechoquent culture, identité, religion, politique, domination et autorité, éducation et institutions. En plus de me permettre de mieux saisir ce que les différents intellectuels comprennent de ces interrogations, l'expérience terrain et diverses discussions ont finalement orienté ma question de recherche sur les influences des croyances vaudou, en dépit des apparences coloniales, en tant qu'influences culturelles et de leurs impacts éventuels sur le milieu scolaire, en particulier sur la réussite et l'échec scolaire. Milieu scolaire où on devrait, théoriquement, voir les valeurs de la société être transmises aux nouvelles générations. L'expérience terrain est donc fondamentale dans mon processus de recherche, car c'est elle qui m'a permis d'établir des liens entre mes apprentissages théoriques et mes expériences au cœur de l'univers haïtien. En ce sens, ma démarche se rapproche de ce qu'on appelle une « recherche-action », car c'est une légère forme d'allers-retours entre mes lectures et ma pratique qui m'a permis de préciser le sujet de mon étude. Finalement, ma rumination intellectuelle a abouti à la question de recherche suivante : *Les croyances vaudou influencent-elles la réussite et/ou l'échec scolaire en Haïti?*

Face à ce questionnement beaucoup plus précis, j'ai dû toutefois affronter une autre réalité, soit l'originalité du sujet. Bien que le sujet du vaudou ait été exploré sous plusieurs angles en Haïti, il n'a pas véritablement été mis en parallèle avec le domaine de

l'éducation. J'ai pu retracer des recherches sur la politique, la psychologie ou encore la sociologie et le vaudou, mais je n'ai pas vraiment découvert d'œuvres significatives sur l'éducation et sur le vaudou haïtien. Il va sans dire que le problème n'a pas été posé tel que je viens de l'énoncer. Dès lors, j'ai enclenché un processus d'enquête auprès d'Haïtiens afin de répondre à mes questionnements.

Amalgame de recherche théorique et d'étude terrain, le présent travail a nécessité une méthodologie très diversifiée. D'une recherche documentaire intense à une expérience terrain exigeante, la recherche s'est déroulée entre les années 2001 et 2005, dans un contexte sociopolitique chaotique et même « explosif » lors du départ de Jean-Bertrand Aristide en 2004. Faculté d'adaptation et esprit de créativité ont dû être mis à profit afin de poursuivre une démarche méthodologique adaptée à la réalité du contexte. Concrètement, cela signifie que le travail suivant a nécessité l'emploi de différentes méthodologies de recherche. Principalement toutefois, je peux dire que ce travail s'apparente à une « recherche-action » comprenant une phase de recherche documentaire et une autre d'implication personnelle sur le terrain. Aussi, lors de mon séjour en terre haïtienne, je me suis servi d'une autre technique de recherche : « l'observation participante ». Ayant une charge d'enseignement dans une classe de niveau secondaire, étant engagée dans un processus d'insertion sociale en habitant au sein d'une communauté religieuse pendant quelques mois et au sein d'une famille par la suite, j'ai pu voir et sentir l'univers social haïtien tout en y interagissant. Finalement, mon travail a été nourri de riches informations recueillies lors d'entrevues faites auprès de treize personnes habitant en Haïti ou ayant très récemment immigré au Canada.

C'est grâce à ces méthodes de travail que je suis parvenue à rassembler diverses informations me permettant de trouver des éléments de réponse à ma principale question : « Les croyances vaudou influencent-elles la réussite et/ou l'échec scolaire en Haïti? » Pour y parvenir, je me suis servi de cadres théoriques qui m'ont permis de mieux interpréter l'information recueillie tout au long de la cueillette d'informations. Je me suis donc référée, entre autres, à l'oeuvre de M.Houtart et de M.Rémy sur l'étude des mentalités et des religions en Haïti. Les concepts élaborés dans leur ouvrage m'ont permis de comprendre et d'expliquer les deux principaux modes de pensées qui s'affrontent en Haïti : pensée analytique et pensée symbolique. Il est important de comprendre la dynamique existant entre ces deux modes de pensées, car elle permet de comprendre mieux ce qui se passe dans le système scolaire haïtien.

Le type de pensée analytique amène les individus à modifier leur manière de réfléchir en procédant à un examen complexe de divers problèmes. Ce type de pensée favorisant de nouvelles créativité, ceci a pour conséquence que la société en vient à structurer une meilleure organisation commune. D'un autre côté, les gens ayant un type de pensée symbolique cherchent à travers les croyances, les rumeurs, les symboles de toutes sortes (religieux, culturels etc) les explications, le sens qui permet de comprendre les phénomènes qui les entourent. Toutefois, le développement du type de pensée analytique entraîne de nouveaux lieux d'exercice du pouvoir et de féroces luttes sociales où les gens ayant développé ce type de pensée imposent leurs façons de faire et exploitent les individus moins organisés : ceux ayant une pensée de type symbolique. Lorsqu'on

observe cette réalité en Haïti, on voit que les gens qui ont une pensée de type symbolique offrent une résistance à ces abus en trouvant refuge au sein de leur culture symbolique. Houtart et Rémy nomment cette dynamique : le rapport agression/fuite. Pour décrire ce lien en contexte haïtien, les auteurs se servent du concept de *marronage*. À l'époque esclavagiste, les *marrons* étaient ceux qui s'étaient enfuis de leurs maîtres pour se réfugier dans les bois afin d'y être libres. N'étant plus là physiquement, ces individus étaient désormais hors d'atteinte des agresseurs. Aujourd'hui toutefois, la fuite physique n'étant pas toujours possible, une forme de fuite symbolique joue le même rôle. En se servant d'un système d'anti-valeurs, le *marron* crée un univers incompréhensible pour « l'agresseur ». Se rendant inatteignable à travers ce système, le *marron* désoriente « l'agresseur » et assure sa propre sécurité. En effet, « l'agresseur » ne comprenant ni ne percevant à quoi correspond le système de valeurs du *marron*, celui-là ne cherche même plus à essayer de changer le *marron*. Le désavantage du type de relation agression/fuite est qu'il en résulte un repli sur soi des deux partis en litige et par conséquent aucun changement n'est possible. Par conséquent, le mécanisme de développement social habituel ne fonctionne pas. Ainsi, les gens ayant une pensée de type analytique se servent de leurs capacités afin de dominer l'autre et non afin d'en faire bénéficier l'ensemble de la communauté. De leur côté, les gens ayant une pensée de type symbolique qui cherchent toujours à fuir évitent les agressions et les confrontations, mais aussi toute possibilité d'évolution et de changement. Cette dualité s'exerce dans toutes les sphères de la vie haïtienne. Ce que j'ai cherché à faire ensuite, c'est d'aller voir comment elle s'intègre au système scolaire haïtien et particulièrement face à la réussite et à l'échec scolaire. C'est ce qui me conduit à penser que d'une part les parents travaillent très fort

pour que les enfants fréquentent l'école, lieu d'espoir d'un avenir, et que d'autre part les échecs répétés des élèves signifient symboliquement une situation de fuite face à la domination de la pensée analytique. La culture vaudou permet aux différents acteurs de circuler dans ce paradoxe. Les gens de la pensée analytique méprisent la culture vaudou. Ils voient les gens y adhérant comme des individus appartenant à une culture inférieure et ne se sentent donc pas concernés par leur niveau d'échec scolaire très élevé. Les gens de la pensée symbolique, eux, s'excusent de leur échec par la fidélité à leur identité profonde.

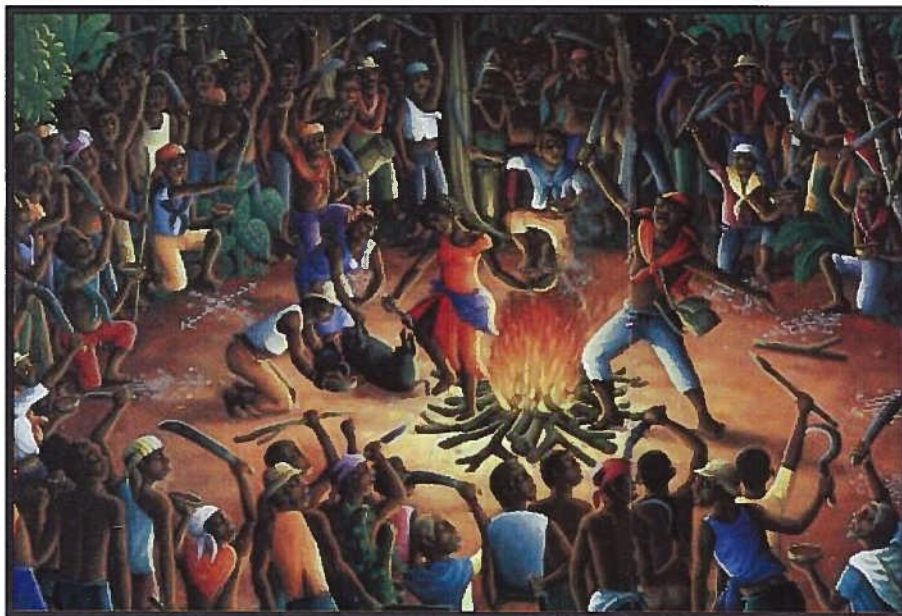
L'organisation de mon travail se structure donc en quatre parties. Le premier chapitre, plus théorique, présente le vaudou, le milieu scolaire et l'autorité comme des objets s'inscrivant au cœur d'un ensemble culturel global : la société haïtienne. Le deuxième chapitre décrit en détail la démarche méthodologique et l'expérience de terrain qui ont permis d'obtenir les données pertinentes à ma recherche. Le troisième chapitre présente les résultats de l'enquête, tandis que le dernier chapitre offre une analyse et une réflexion personnelles sur ces mêmes résultats.

CHAPITRE 1

1 RELIGION, ÉDUCATION ET AUTORITÉ DANS L'UNIVERS

CULTUREL HAÏTIEN

Figure 1.1 Peinture : « Le Bois Caïman » par André Normil



http://enfants.soleil.chez.tiscali.fr/Chap_Haiti/Images/bois_caiman2g.jpg

1.1 VAUDOU ET CULTURE VAUDOU

Gen on kote yo rele Lili, kay Lili, la gen anpil pwason. Gen on lamè la, men lamè sa, son mèt ki vreman mystik. Epi gen yon jou, gen on bann moun ki tap bègne nan lamè la. Timoun, granmoun, epi yo wè yon rèken kap avanse. Tout moun pè, tout moun fremit, epi gen yon mèsye ki te la, rale zannm li bay bal, li bay rèken an yon bal nan ge. Men rekè an, se pa kòm si, sa pa te rèken an l te ye vreman vre, sa te yon lwa, mèt Agoue a. Epi rèken ale. Mèsye sa, m di ou ki bay bal la nan ge a, nan dèmen si Bondye vle, epi mèsye a pandan l al Pétion-ville gen on moun ki tire l nan ge tou. Wè sa m di ou. Paskè l te bay rèken yon bal nan ge, sa vle di se rèken an tou ki fè l pran bal la nan ge. Mèsye a mouri.

[...] Il y a un lieu qu'on appelle *Luly*, la maison de *Luly*. C'est au bord de la mer, une mer mystique où il y a beaucoup de poissons. Un beau jour, plusieurs personnes s'y baignaient. Il y avait des enfants, des adultes, toutes sortes de gens. À un moment donné, ils ont vu un requin s'avancer vers eux. Effrayés, les gens paniquaient à la vue du requin. Soudainement, un homme qui était là a empoigné son fusil et il a tiré une balle directement dans l'œil du requin. Mais en fait, ce requin n'était pas un simple requin, c'était Maître Agoué... Il s'en est allé. Le lendemain, alors que l'homme, celui qui avait tiré une balle dans l'œil du requin, s'en allait à Pétion-ville, il s'est fait à son tour tirer une balle en plein dans l'œil par une autre personne. [...] Parce qu'il a tiré une balle dans l'œil du requin, le requin s'est vengé en lui faisant prendre une balle dans un œil à son tour. L'homme est mort.¹⁰

L'univers vaudou est fascinant. Fort de ses symboles, peuplé d'histoires fantastiques et surréalistes, une avide curiosité nourrit continuellement celui qui entre dans cet univers si différent. Au moment où on y pénètre, on imagine rapidement des rites, des incantations et tout un univers mystique commence à prendre place dans notre imagination. Toutefois, lorsqu'on se penche sur la question, on comprend que l'une des fonctions importantes du vaudou est de permettre de donner un sens à des phénomènes difficilement compréhensibles, difficilement acceptables ou carrément incontrôlables. Pour plonger vraiment au cœur du vaudou il faut donc accepter de quitter son monde occidental, afin de se laisser pénétrer par une toute autre conception de la vie fondée sur l'univers du symbolisme. Houtart et Rémy, les auteurs du livre *Haïti et la mondialisation de la culture* se sont penchés sur la question et nous expliquent comment le monde haïtien est, dans l'ensemble, dominé par la pensée symbolique et qui, bien qu'aux apparences parfois très fantaisistes, n'est pas une pensée irrationnelle, mais simplement

¹⁰ Foley, M. (2003) *Entrevue avec Micheline Anglade*. Domicile de Delmas 3. Port-au-Prince. Entrevue (45 minutes.)

structurée sur «une autre forme de rationalité, construite sur un idéal qui situe hors de leurs champs propres, l'explication du fonctionnement de la nature et de la société. »¹¹

En fait, ce que Houtart et Rémy nous disent, c'est que lorsque l'humain ne parvient pas à s'expliquer certaines des réalités auxquelles il fait face, il trouve leur sens au niveau symbolique. De là, par exemple, le recours à des être supérieurs à qui on attribue des pouvoirs extraordinaires leur permettant d'agir sur la nature en général, sur la qualité des récoltes agricoles, sur les maladies ou encore sur l'apparition soudaine de catastrophes naturelles.¹² Lorsqu'on conçoit que l'univers religieux puisse expliquer plusieurs phénomènes de la vie quotidienne, on commence à anticiper que le vaudou occupe une place beaucoup plus grande que celle de « simple religion ». Outre ses rituels et ses demandes mystiques, le vaudou est un phénomène global imprégnant l'ensemble de la société haïtienne. M.Réginald O.Crosley explique cette réalité complexe d'une manière encore plus approfondie dans son texte intitulé *Comprendre la métaphysique du vodou*.

Il décrit les racines du vaudou comme une philosophie de vie :

La religion vodou contient une vision du monde, une *Weltanschauung*, univers composé de dimensions multiples, dont l'une d'elles constitue notre réalité de tous les jours. En fait, sa vision du monde est le produit d'une pensée, d'un *cogito* superlogique, d'une mentalité qui tend à voir le monde en termes que la physique moderne appelle *hyperespace*. »¹³

Houtart, Rémy et Crosley nous invitent déjà à envisager le vaudou comme une réalité plus large que le simple phénomène religieux. Toutefois, nous avons déjà commencé à

¹¹ Houtart, F. et Remy, A. (2000). *Haïti et la mondialisation de la culture. Étude des mentalités et des religions face aux réalités économiques, sociales et politiques*. Port-au-Prince/Montréal/Paris. CRESFED/L'Harmattan Inc./L'Harmattan. p.12.

¹² Houtart, F. et Remy, A. (2000) *Haïti et la mondialisation* [...], p.12.

¹³ Crosley, R. O. (2002). *Comprendre la métaphysique du vodou*. In Leconte, F.-A. (dir.).

être confronté à cette réalité en plongeant dans le monde scientifique portant sur le vaudou. On découvre en effet assez rapidement de multiples bouquins dans lesquels le vaudou est mis en étroite relation avec divers domaines de la société haïtienne. Plusieurs auteurs ont étudié le vaudou sous différents angles : son lien avec la politique, avec l'économie, son rapport avec la médecine et combien d'autres... Il va donc sans dire que le vaudou transcende l'ensemble de la société. Pour comprendre son omniprésence, il faut se rendre à l'évidence que le vaudou est non seulement une religion en Haïti, mais aussi un véhicule de la **culture** même du pays : **la culture du vaudou**. Dans le texte intitulé *Les rapports de domination*, le Dr. Yves Saint-Gérard, relate de nombreuses définitions de la culture que je souhaite reprendre ici, simplement pour permettre de démontrer comment le vaudou est aussi une culture :

G.Rocher, s'inspirant de la définition de Tylor, fait de la culture "un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte." [...] La culture en sa qualité d'action vécue par une communauté d'individus doit être, de manière dynamique, rapportée à une période donnée. Dans sa globalité, la culture n'exclut pas des entités partielles propres à des groupes donnés d'une même société. Elle est donc « l'univers mental, moral et symbolique, commun à une pluralité de personnes, grâce auquel et à travers lequel ces personnes peuvent communiquer entre elles. »¹⁴

Le domaine religieux, spécifiquement l'univers du vaudou, trait culturel cimentant l'identité des Haïtiens, tient lieu de porte d'entrée dans la culture haïtienne ; « La symbolique vodou ne constitue pas dans la réalité un ordre détachable des formes et modes de vie dans la société haïtienne. L'espace social haïtien est donné comme déjà

Haïti : Le vodou au troisième millénaire. Coll. « Libre Pensée ». Montréal. Les Éditions du CIDHICA. 2002. p.95.

¹⁴ Saint-Gérard, Y. (2002). Le vodou et les rapports de domination, *In* Leconte, F.-A. (dir.). *Haïti : Le*

troué de partout par cette symbolique qui est le lieu d'une mémoire collective, le système d'organisation et d'articulation de l'espace social lui-même.¹⁵ Je trouve très intéressant d'étudier le contexte culturel à partir de la religion vaudou non seulement parce que celle-ci représente l'une des marques identitaires des habitants du pays, mais en plus parce que le vaudou se trouve au cœur de la dynamique sociale et nous entraîne nécessairement vers les problèmes sociaux profonds de cette société apparemment plutôt désorganisée ; « D'un côté, l'on admet que le vodou continue à structurer l'ensemble des pratiques économiques, juridiques et culturelles de la paysannerie, de l'autre on prétend faire des vaudouisants un monde à part, une population d'étrangers, d'exilés au cœur même de la nation, identifiée alors à l' 'élite', à la classe de citoyens privilégiés. »¹⁶

Qu'il [le vaudou] ait pu survivre après tant de persécutions, cela signifie qu'il représente pour le peuple haïtien dans sa majorité une volonté d'affirmer sa singularité culturelle. En revanche, les conditions dans lesquelles se pratique le vodou comme culte le rendent disponible à toutes les manipulations politiques. Ne disposant ni d'écoles, ni de canaux de propagande, ni d'institutions officielles de soutien, le vodou ne peut développer ses potentialités critiques et finit par se préoccuper de sa seule survie. Il continue pourtant à représenter le lieu d'enracinement du peuple à sa propre histoire, le lieu d'expression profonde de ses frustrations. Ses capacités d'adaptation à toutes les situations proviennent même de son sens de la tolérance et de son ouverture à un pluralisme culturel qui devra caractériser une société haïtienne démocratique.¹⁷

Ce que je ferai donc ici est de dresser un portrait de la culture vaudou présentant l'importance de cette réalité pour l'identité propre des Haïtiens.

vodou au troisième millénaire. Coll. « Libre Pensée ». Montréal. Les Éditions du CIDHICA. p.85.

¹⁵ Hurbon, L. (1987). *Comprendre Haïti : Essai sur l'État, la nation, la culture*. Paris. Karthala. p.149.

¹⁶ Hurbon, L. (1987). *Comprendre Haïti : Essai sur l'État, la nation, la culture*. Paris. Karthala. p.148.

¹⁷ Hurbon, L. (1987). *Comprendre Haïti : Essai sur l'État, la nation, la culture*. Paris. Karthala. p.157.

Concept complexe soulevant de nombreuses interrogations et même certaines suspicions, le simple mot « vaudou » nous entraîne dans un débat où règnent la controverse, les incompréhensions, les préjugés et les émotions explosives. C'est un sujet tabou, le plus souvent prisonnier d'un silence lourd et insane. Toutefois, au-delà du mur de préjugés qui camoufle le vaudou, se trouve une religion avec ses rituels et ses symboles, de même qu'une valeur culturelle profonde de la société haïtienne. Pour pénétrer un peu mieux ce monde qu'est le vaudou, voici une synthèse qui recense les principaux éléments du vaudou décrits par différents auteurs dont plus spécialement, Alfred Métraux, ethnologue, Fridolin St-Louis, auteur de différents ouvrages sur le vaudou, Isaac Isitan, réalisateur du film *Le vaudou*, et surtout différents collaborateurs de quelques encyclopédies et dictionnaires cités dans ma bibliographie.

Au cours de son histoire, de nombreux facteurs ont créé, modifié, orienté le vaudou pratiqué en Haïti. Culte relevant de diverses traditions africaines, le vaudou s'est installé dans les Amériques par la déportation d'esclaves provenant de ce continent. Originaires de nombreux pays, ceux-ci appartenaient à différentes croyances religieuses. Notons toutefois que l'animisme était présent dans la plupart de ces religions. Comme ils vivaient dans des conditions de vie exécrables et qu'ils étaient réduits à l'état quasi-animal, ces ex-Africains voyaient leur identité continuellement remise en question, bousculée, écrasée. Certains auteurs affirment même qu'ils faisaient face à un ethnocide et que l'unique possibilité, pour eux, d'arriver à se définir, fut la solidarité inter-ethnique et religieuse. Ainsi, leurs croyances religieuses ont fondé leur unité. Bien que les religions aient été différentes, les groupes majoritaires ont eu priorité et le vaudou a

trouvé ses assises dans la masse d'immigrés provenant principalement du Dahomey (ancien Bénin), du Congo et de l'Angola :

À la faveur du temps et de la souffrance qui faisait d'eux les victimes indistinctes du système, d'aucuns finirent par taire leurs différences tribales pour se polariser autour des credo du groupe majoritaire.

Premier processus d'un nouveau *Nous* obligé. Cette adhésion circonstancielle aux croyances de la majorité paraît plus probable que n'importe quelle autre, susceptible d'être acquise à la foi du conquérant.

De la sorte, un triple déterminisme a bien favorisé un premier amalgame : l'unité forcée des nouveaux arrivants de même race, sur une nouvelle terre, la démographie de certaines unités collectives, enfin l'animisme comme commun dénominateur.¹⁸

L'origine du vaudou se trouve donc dans les religions traditionnelles, pratiquées en Afrique. Par contre, colonisés et dominés socialement, les esclaves africains furent empêchés par leurs bourreaux de pratiquer leur religion. Ces derniers, très minoritaires, craignaient la formation de groupes de manifestants désirant s'émanciper de l'esclavagisme. Les colonisateurs imposèrent le christianisme à leurs subordonnés. Toutefois, les esclaves ne délaissèrent jamais leur religion aux origines africaines. Pour la protéger, au contraire, ils la camouflèrent sous le catholicisme. Associant leurs divinités à divers saints catholiques, les deux religions tissèrent des liens de plus en plus serrés au fil du temps. Le vaudou serait-il une forme de syncrétisme religieux? Plusieurs débattent toujours de la question. Quoiqu'il en soit, lorsqu'on définit le vaudou haïtien d'aujourd'hui, on constate que plusieurs pratiques catholiques sont indissociables du rituel vaudou.

¹⁸ St-Louis, F. (2000). *Le vaudou haïtien : reflet d'une société bloquée*. L'Harmattan, Religion et sciences humaines section 1 : Faits religieux & sociétés. Paris. p.21

Le vaudou se définit entre autres, par une série de croyances, de rituels, de modes de vie. Les Haïtiens pratiquant le vaudou croient en un Dieu suprême (Grand maître), lointain. Ils croient qu'étant trop éloigné d'eux, il leur a envoyé plusieurs divinités pour les supporter dans leurs vies. Ainsi, il existe un panthéon vaudou comptant des centaines de divinités (appelées *loa*). Chaque *loa* a une fonction qui lui est spécifique (force, amour, guérison ou autres). Les principaux sont associés à un saint catholique et requièrent des rites personnalisés. Ces rites se déroulent dans un lieu physique appelé *lacou* : environnement physique familial, traditionnel et élément central de l'organisation sociale du vaudou. Bien que cette organisation spatiale soit en perte de vitesse, à cause d'une trop forte urbanisation, on retrouve encore ce système dans plusieurs campagnes haïtiennes. Au centre du *lacou*, se trouve le *hounfor*, sanctuaire où le prêtre (ou la prêtresse) et souvent l'aîné de la famille, rend un culte aux différentes divinités protectrices de la famille. Milieu de la vie quotidienne, le *hounfor*, sert de lieu de consultation pour les *hougan* et *manbo*. Autour du *hounfor*, sont construites les maisons des autres membres de la famille. Système en forme de fer à cheval, l'espace occupé par le clan familial est précédé d'un chemin menant à la route principale et il est suivi d'un cimetière. De plus, le *hounfor* est généralement accolé au *perystil* : grand lieu ressemblant à un hangar, au milieu duquel on trouve le *poteau-mitan*, axe par lequel les divinités vaudou viennent rencontrer les hommes, et où se déroulent les cérémonies religieuses nocturnes. Au cours de ces dernières, un groupe de vaudouisants se rassemble pour prier, danser, chanter, effectuer des demandes en apportant des offrandes ou en faisant des sacrifices pour l'une ou l'autre des divinités.

Culte communautaire, le vaudou a une structure hiérarchique. Toutefois, cette hiérarchie est exclusivement interne au *hounfor*. On compte les principaux rôles suivants : la *manbo* ou le *hougan* qui sont respectivement les prêtresses et prêtres vaudou; les *hounsi*, servantes du temple; les *bête-charge*, responsables des détails de la vie matérielle des *hounfor*; les *hounguénicon*, chefs des chœurs du temple; le *laplace*, maître des cérémonies, chargé de faire régner l'ordre pendant celles-ci; le *confiance*, apprenti prêtre. La musique des tambours et la danse sont des éléments fondamentaux dans la pratique des cérémonies vaudou. Le rituel des cérémonies est rigoureux. Sans entrer dans les détails, soulignons ici que le début de la cérémonie s'amorce par l'appel des divinités en traçant leurs *vèvès* (dessins représentant chaque divinité) au sol. On leur offre à manger, on fait des sacrifices et eux manifestent leur présence lors de la période de transe où ils chevauchent le corps d'un individu. Souvent, ils s'incarnent dans le corps d'un initié ou d'une *hounsi*. Ainsi, ils viennent porter un message, parler aux vaudouisants. L'ensemble de ces pratiques se situe dans un contexte d'identité culturelle, rattaché aux antécédents africains. Il s'agit de retourner à l'histoire du vaudou précédemment résumée pour le constater. Le vaudou fut le seul refuge d'expression identitaire des immigrés forcés d'Afrique. Aujourd'hui, le vaudou fait partie de la vie quotidienne des gens. Ils interprètent les événements de la vie de tous les jours selon leurs connaissances spirituelles, ils consultent les *hougan*, qui jouent un rôle de juges face à différents conflits, de médecins vis-à-vis de nombreuses maladies, etc. La réalité de la religion vaudou est donc profondément imbriquée dans la culture, dans la société haïtienne.

Lors de mes premières explorations sur le sujet du vaudou, les mêmes questions que celles posées par Augustin m'ont habitée :

Le vodou est-il autre chose qu'une pratique obscure et ignominieuse jetant la honte sur tout un peuple?

N'y trouve-t-on pas des éléments nobles et dignes d'où le peuple d'Haïti puisse tirer quelque fierté?

Était-il indiqué de soumettre les pratiques vodouesques à l'ostracisme systématique et aux persécutions sporadiques qui les réduisent globalement à une honteuse clandestinité?¹⁹

J'ai trouvé abondante la mauvaise presse faite au vaudou et je me suis demandé si cette critique négative et le rejet social du vaudou ne cachaient pas autre chose. Dès lors, j'ai entrepris de découvrir l'importance culturelle du vaudou en Haïti.

Fouillant les propos de M. Yves Saint-Gérard, je comprends que vaudou et culture en Haïti forment une sorte de symbiose à l'origine de l'identité haïtienne :

[...] pour revenir une fois de plus sur l'origine du vodou, les esclaves noirs transplantés à Saint-Domingue se sont organisés pour satisfaire leurs besoins élémentaires. Cette structure nouvelle a donné naissance à la *culture de base* de la nouvelle nation qui s'élaborait progressivement. [...] nous refusons de voir dans le vodou un épiphénomène issu passivement du système esclavagiste. C'est avant tout l'expression culturelle d'une manière propre aux esclaves de subir leur asservissement. La structuration secondaire de cette forme de communication – la seule possible au départ, puisqu'ils étaient d'ethnies différentes sur une plantation donnée – a doté ces esclaves d'une pratique magico-religieuse et d'une langue. D'ailleurs, qu'on garde sans cesse en mémoire le fait que ces esclaves n'avaient entraîné avec eux aucun *ustensile ni bien de consommation* de leur pays d'origine. Le seul véritable héritage socioculturel de ces esclaves résidait dans les croyances, les coutumes et les arts. [...] En ce sens, très tôt le vodou devenait une institution, sans nul doute la plus importante de la nouvelle nation.²⁰

Dans le même ordre d'idées M. Réginald O. Crosley dit que les Africains ont développé la métaphysique du vaudou en se servant du côté intuitif du cerveau. Il affirme qu'ils sont

¹⁹ Augustin, J. (1999). *Le vaudou libérateur : et si le vaudou était une valeur!* Tanboula. Montréal. p.15.

²⁰ Saint-Gérard, Y. (2002). Le vodou et les rapports de domination. In Leconte, F.-A. (dir.). *Haïti : Le vodou au troisième millénaire*. Coll. « Libre Pensée ». Montréal. Les Éditions du CIDHICA.

parvenus à acquérir des connaissances, de la sagesse et de la science en employant les deux parties du cerveau. Il en conclut que « la mentalité africaine fut holistique depuis les origines. »²¹ Suivant aussi l'ouvrage de Joseph Augustin, le vaudou ne devrait non seulement pas être perçu comme une simple religion, mais plutôt comme une valeur culturelle haïtienne. Le titre même de son ouvrage en dit long sur sa position : *Le vaudou libérateur : et si le vaudou était une valeur!* Au fil de son ouvrage, M. Augustin souligne que le vaudou est plus qu'une simple religion :

Pourtant, le vodou n'est pas un culte. Il est fondamentalement une culture, une manière d'être nègre, une disposition naturelle de l'esprit haïtien. Le vodou n'est pas non plus la religion primitive qu'on a voulu en faire mais une méthode efficace de ressourcement, par laquelle le nègre haïtien peut établir des relations harmonieuses avec ses congénères (dimension horizontale) et avec l'univers (dimension verticale).²²

Il y a pourtant une particularité propre à celui qu'il faut vraiment tenir pour vodouisant. C'est que le vodou, pour lui, est son mode de vie, sa culture. Son vodou est un tout. »²³

M. Augustin nous décrit aussi les principales valeurs véhiculées dans la société haïtienne. Il y regroupe des valeurs morales touchant directement la famille, l'autorité parentale et le respect des aînés, le dévouement maternel, l'importance du lien de sang, la nécessité de toujours faire preuve de dignité malgré la misère et, de pouvoir se sacrifier au nom de la liberté. Fondamentalement aussi, le peuple haïtien est très religieux. À travers cette religiosité, l'Haïtien se tourne vers un idéal de bien-être où il renouvelle sa profonde conviction que, malgré la vie dure et fatigante, l'Homme est fait pour être heureux.

(2002). p.85-86.

²¹ Crosley, R. O. « Comprendre la métaphysique du vaudou », [...], p.96.

²² Augustin, J. (1999). *Le vaudou libérateur : et si le vaudou était une valeur!* Tanboula. Montréal. p.9.

²³ Augustin, J. (1999). *Le vaudou libérateur : et si le vaudou était une valeur!* Tanboula. Montréal. p.228.

Parallèle au respect des aînés, l'éducation est une autre valeur prépondérante au sein de la société haïtienne; elle est étroitement liée aux traditions africaines, qui, habituellement attribuent aux *granmoun* (personnes âgées) un rôle important : celui de transmettre leurs connaissances traditionnelles aux plus jeunes. Il est important aussi de souligner que l'économie de la société paysanne, centrée sur la terre, joue un rôle dans l'esprit culturel haïtien :

Le jardin devint peu à peu, au sein du lacou, le lieu de la liberté individuelle et de l'enracinement symbolique dans la terre. Pour bien exprimer cette relation particulière au jardin, à la naissance d'un enfant, on enterre son cordon ombilical dans un trou creusé dans le sol, en même temps on y plante un arbre qui restera la marque de l'intégration de l'individu au sein de la communauté et dans le paysage. [...] Le plus souvent, au moment des partages successoraux, chaque héritier reçoit la parcelle sur laquelle se trouvait enterré son cordon ombilical. De la même façon, les morts sont inhumés à demeure : il arrive que sous le même arbre-racine reposent les restes du défunt. D'où la présence parfois de tombes au milieu des cultures. Ainsi, de la naissance à la mort, le jardin est un raccourci du parcours sur la terre de chaque individu, le lieu où il s'accomplit. C'est sans doute pour cela que le jardin est le plus souvent un espace clos. [...] Cette organisation spatiale est le produit d'un système de relations qui intégrait des éléments culturels, sociologiques et politiques dont le jaden était l'expression géographique la plus condensée, la plus visible.²⁴

Il est intéressant de voir qu'à travers ces valeurs, dont celle de la liberté, le vaudou joue un rôle important de véhicule des sources haïtiennes :

Pour garder son caractère d'arme libératrice, le Vodou doit trouver et révéler sa pureté et démontrer que ce n'est pas lui, mais la magie et la sorcellerie qui véhiculent la malfaisance. Lui, le Vodou, au contraire, est substantiellement anti-sorcier et capable, par son tambour, ses rythmes, ses danses et ses transes, de soutenir une spiritualité et un équilibre mental ouvrant sur la liberté.²⁵

²⁴ Théodat, J-M. (2000) Le jardin berceau de l'identité haïtienne. *Espace et culture*. Découvrir la Caraïbe avec GDC. Paris. Université de la Sorbonne
http://www.gensdelacaraibe.org/re_croi/haiti/theodat_s_1100.htm

Outre l'œuvre de M. Augustin, de nombreux passages de différents livres de spécialistes et scientifiques haïtiens appuient le point de vue de M. Augustin, c'est-à-dire que le vaudou fait partie intégrante des valeurs culturelles sociales haïtiennes. Je me réfère simplement aux citations énoncées au début de la définition du concept de *croyances vaudou* du présent travail. De plus, j'ajoute ici certains passages de M. Hurbon qui voit lui aussi toute l'importance du vaudou dans la société haïtienne :

[...] le marxisme, tout en combattant ces aliénations, devrait accepter en Haïti la constitution d'une civilisation dont les modèles doivent être inventés sur place. Car ni le Marxisme, ni le Christianisme ne peuvent prévoir l'avenir du Vaudou, mais dans leur attention réciproque au Vaudou, c'est un procès de transformation de toute la société haïtienne qui commencera. C'est pour cela que la liberté religieuse du Vaudou dépasse la question de la liberté religieuse elle-même : celle-ci a des implications culturelles et politiques.²⁶

M. Ramire, cité dans l'ouvrage de M. Hurbon, y va de propos qui vont dans la même direction : « Il n'y aura point en Haïti de révolution politique sans une révolution culturelle, sans la création d'un langage populaire et dynamique. »²⁷ C'est suite à ces réflexions que j'ai opté pour une définition du concept de *croyances vaudou* axée sur une signification non seulement historique et religieuse, mais aussi et plus globalement **culturelle**.

²⁵ Augustin, J. (1999). *Le vaudou libérateur : et si le vaudou était une valeur!* Tanboula. Montréal. p.307.

²⁶ Hurbon, L. (1972). *Dieu dans le vaudou haïtien*. Bibliothèque sci. Payot. Paris. Payot. p. 244.

²⁷ Hurbon, L. (1972). *Dieu dans le vaudou haïtien*. Bibliothèque sci. Payot. Paris. Payot. p. 244.

1.1.1 Dix croyances rattachées au vaudou

Après avoir défini le concept du vaudou sous les angles religieux et culturel, je pense qu'il est nécessaire, pour cette recherche, de nommer précisément les différentes croyances qui, plus ou moins consciemment, font partie de l'univers des Haïtiens et orientent certaines de leurs pensées et comportements. J'ai donc tenté de formuler ce qui m'apparaît comme les principales croyances vaudou en Haïti. Je m'inspirerai bien sûr de mes lectures ainsi que d'expériences personnelles reliées à l'une ou l'autre de ces croyances.

Il est à noter que ma démarche n'est ni exhaustive ni exclusive. Mon but n'est pas de démontrer scientifiquement et précisément quelles sont les principales croyances véhiculées. Mon objectif est plutôt de cerner les croyances concrètes, souvent non réfléchies, qui nourrissent la mentalité et les croyances du peuple, lesquelles sont susceptibles de se retrouver à l'école. Je me suis grandement inspirée du livre *Les mystères du vaudou* de M. Laënnec Hurbon, de l'œuvre d'Alfred Métraux *Le vaudou haïtien*, de l'ouvrage de Rémy Bastien *Le paysan haïtien et sa famille*, du volume *Haïti : Le vodou au troisième millénaire* de M. Frantz-Antoine Leconte, ainsi que de mon expérience personnelle pour retracer les principales croyances vaudou. J'ai finalement ciblé dix croyances auxquelles j'ai ajouté des « sous-croyances » qui sont en fait des informations complémentaires permettant de cerner plus concrètement comment les croyances sont véhiculées ou perçues dans la réalité haïtienne.

D'abord, il apparaît important de souligner que la principale croyance liée au vaudou est celle des esprits. Frantz-Antoine Leconte souligne d'ailleurs que la croyance aux esprits est d'une importance de premier ordre dans l'ensemble des religions : « La croyance en des êtres surnaturels constitue l'essence même de toutes les religions. Le christianisme, par exemple, a son Dieu, son Christ, ses saints, ses anges et ses démons. »²⁸ Il va sans dire que la croyance aux esprits est de premier ordre dans l'univers du vaudou : « La croyance en des esprits médiatise pour le vaudouisant les rapports de l'homme au monde, à lui-même et aux autres. »²⁹ Les vaudouisants croient particulièrement que ces derniers leur viennent en aide :

Les loas nous aiment, nous protègent et nous gardent. Ils nous révèlent ce qui arrive à nos parents qui vivent loin de nous, ils nous indiquent les remèdes qui nous soulagent quand nous sommes malades... Si nous souffrons de la faim, les loas nous apparaissent en songe et nous disent : « Ne perds pas courage, tu gagneras de l'argent. » Et l'argent promis nous parvient. »

Cette profession de foi d'une paysanne de Maribal résume assez bien ce que les adeptes du vaudou attendent des *loa*. Pour qu'elle fût complète, il aurait fallu ajouter : « Les loa nous avertissent des machinations de ceux qui nous veulent du mal. »³⁰ Bien que cette citation rende explicite une croyance vaudou, l'ensemble des Haïtiens, même les non-vaudouisants, estiment que les *loa* sont présents d'une manière ou d'une autre. Lors de mon séjour en Haïti, j'ai aussi remarqué que l'une des premières questions qui m'était posée lorsque j'énonçais mon sujet de recherche était la suivante : « Croyez-vous au

²⁸ Alphonse Férère, G. (2002). Vodou et démystification, In Leconte, F.-A. (dir.).

Haïti : Le vodou au troisième millénaire, Coll. « Libre Pensée », Montréal, Les Éditions du CIDHICA, p.54.

²⁹ Hurbon, L. (1993). *Les mystères du vaudou*. Découvertes. Gallimard. Paris .Gallimard.p.65.

vaudou? Ça existe vraiment les esprits; vous le saviez? » De plus, même les gens les plus septiques face au vaudou ont toujours fini par me faire différentes mises en gardes et m'ont confié qu'ils savaient que plusieurs choses « mystiques », incompréhensibles et mystérieuses survenaient dans le vaudou. Ces faits indiquent qu'une croyance très forte dans les *loa* existe dans le pays.

Croyance # 1 : Les *loa* ont le pouvoir d'agir, d'affecter la vie des gens

Croyances associées :

- Les *loa* sont présents dans tous les domaines de la vie humaine : « Ils structurent l'espace et le temps, ils prennent en charge l'existence de l'individu de la naissance à la mort. »³¹
- Les *loa* sont présents dans tous les domaines de la nature dont les arbres-reposoirs souvent situés autour du *hounfò*.
- Les *loa* peuvent intervenir dans le corps des individus.
- Les *loa* viennent en aide, avertissent, protègent et vengent même ceux qui les servent.
- Les *loa* « mal servis », négligés ou insatisfaits se vengent et punissent leurs serviteurs infidèles ou rebelles.
- L'argent reçu d'un *loa* est considéré comme béni, toutefois il n'est pas intéressant d'être en affaire avec les *loa*, car ces derniers sont réputés être impitoyables en affaires et ne tolèrent pas qu'on ne respecte point les échéances.

³⁰ Métraux, A. (1958). *Le vaudou haïtien*. 2^e éd. France. Gallimard.p.83.

- La protection des *loa* n'est jamais entièrement gratuite, elle suppose des obligations de la part des serviteurs.
- Certains *loa* sont plus susceptibles que d'autres.
- Les *loa* sont des esprits jaloux, capricieux et exigeants.
- Les *loa* se vengent sur les enfants des fautes de leurs parents.
- Une malchance persistante est souvent la cause d'une faute qui a excité la colère d'un *loa*.

Outre les croyances concernant les *loa*, plusieurs autres touchent différents thèmes du vaudou, telles que des croyances concernant la mort, les pouvoirs des *hougan*, les châtements et la chance versus la protection qui est accordée.

Croyance #2 : Les morts mal honorés viennent hanter les vivants qui ne leur ont pas « correctement rendu hommage »

Croyances associées :

- Si l'on honore pas adéquatement un mort, celui-ci peut revenir pour manifester son mécontentement à travers les songes, la maladie ou divers échecs.

Croyance #3 : Le *hougan* possède des pouvoirs surnaturels

Croyances associées :

- Le *hougan* reçoit son pouvoir en héritage, en rêve ou par une maladie qui lui indique sa vocation.

³¹ Hurbon, L. (1993). *Les mystères du vaudou*. Découvertes Gallimard. Paris. Gallimard.p.66.

Croyance #4 : Les *pwen* (puissances surnaturelles) protègent des attaques d'autrui.

Croyances associées :

- Les *pwen* sont des puissances surnaturelles ou forces magiques qui protègent l'individu contre les mauvais sorts.

Croyance #5 : On peut être victime de châtiments surnaturels.

Croyances associées :

- Il existe différents châtiments surnaturels, mais le plus souvent il s'agit d'une maladie.
- La folie est presque toujours un châtiment surnaturel.

Croyance # 6 : Les *bains de chance* offrent une grande protection.

Croyances associées :

- Se plonger dans des sources ou des rivières en se frottant avec différentes feuilles et plantes rattachées à un *loa* qu'on invoque, fortifie et permet d'affronter avec succès ses ennemis.

Les croyances suivantes relèvent de ce qu'on appelle la sorcellerie, la magie dans le vaudou. Ces croyances alimentent particulièrement de nombreuses peurs qui circulent au sein de la vie des Haïtiens.

Croyance # 7 : On peut recevoir des mauvais sorts (couramment appelés *wanga* ou *baka*)

Croyances associées :

- On peut enfermer les forces surnaturelles dans une bouteille ou dans un paquet (*wanga*) et avec eux préparer et jeter des mauvais sorts.
- On peut envoyer un *baka* à quelqu'un, c'est-à-dire une puissance maléfique représentée par un objet qui prend généralement la forme d'un nain, d'un animal ou d'un petit monstre. (Le *baka* est toujours assoiffé de sang et peut demander qu'on lui offre un membre de sa famille en échange de ses services puissants.)

Croyance #8 : Il est possible d'être tué par un loup-garou (particulièrement les enfants)

Sous-catégories :

- On dit que les loups-garous sont des sorciers habités par des esprits insatiables et qui, transformés en animaux, sucent le sang des enfants. On devient loup-garou par héritage ou en achetant des mauvais esprits.

Croyance #9 : On peut être transformé en *zombi*.

Croyances associées :

- Certains *hougan* qui servent des deux mains (pratiquant la magie et la sorcellerie) peuvent administrer un poison qui « tue » une personne (en capturant son âme) pour ensuite la ramener à la vie. À ce moment la personne ne dispose plus de sa volonté pour agir et obéit à son « maître » (habituellement le *hougan* qui l'a empoisonnée).

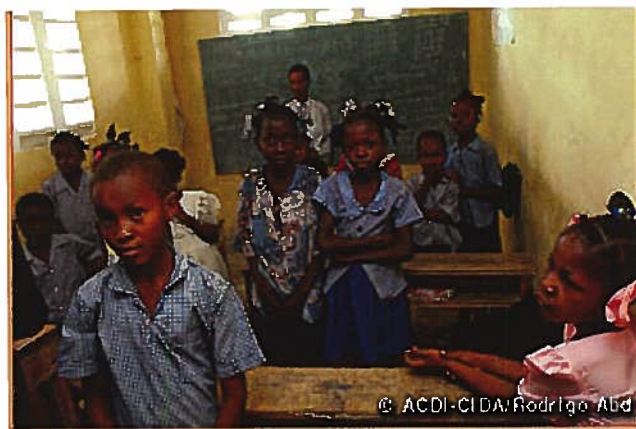
Croyance #10 : Les membres des sociétés secrètes (communément *appelés zòbòp, chanpwèl ou velenbendeng*) possèdent des pouvoirs et sont dangereux.

Croyances associées :

- Les membres des sociétés secrètes partagent un mot de passe connu suite à un engagement dangereux. Cet engagement peut les amener à livrer un membre de leur famille.
- Grâce à leur engagement, les membres des sociétés secrètes possèdent magiquement des richesses et des pouvoirs qui empêchent les actes de sorcellerie de les atteindre.
- Les membres des sociétés secrètes circulent la nuit dans les villages.
- Les membres des sociétés secrètes peuvent ensorceler quiconque se trouve sur leur chemin la nuit.

1.2 RÉSULTATS SCOLAIRES : CONCEPTS DE REUSSITE ET D'ÉCHEC SCOLAIRE

Figure 1.2 Jeunes enfants à l'école



Agence canadienne de développement international, *Galerie de Photos*, <http://www.acdi-cida.gc.ca/index-f.htm>

Selon l'école d'aujourd'hui, les résultats scolaires correspondent à des conclusions d'évaluations exprimées en termes de connaissances, d'acquis et de compétences, et établissent le degré auquel les élèves ont intégré les notions des programmes éducatifs mis en place. Or, lorsqu'on s'interroge moindrement sur ce sujet, on réalise rapidement que les résultats scolaires dépendent de multiples facteurs : notions enseignées, pédagogie utilisée, qualifications de l'enseignant, mode de construction des évaluations et autres. Inévitablement toutefois, le premier objectif des résultats scolaires est sans nul doute de démontrer la « réussite » ou « l'échec » de l'élève. Réussite et échec scolaire... De quoi s'agit-il en fait? Complexes et influencés par de nombreux éléments et plusieurs acteurs, les concepts de réussite et d'échec scolaire sont étroitement liés à l'univers du succès social et éducatif.

Dans ma démarche, j'ai d'abord exploré le sens global et occidental de ces concepts. Ensuite, j'ai plongé dans le cœur de l'univers haïtien où j'ai tenté de voir comment se définissent les concepts de « réussite et d'échec scolaire » au cœur de cette société.

1.2.1 Réussite scolaire

Différents dictionnaires soulignent que la réussite scolaire est de plus en plus fondamentale pour la réussite sociale.³² Mais qu'entend-on exactement par le terme « réussite scolaire »?

Bon nombre de dictionnaires et d'encyclopédies touchant de près ou de loin au domaine de l'éducation soulignent d'entrée de jeu la difficulté de définir ce terme. L'expression « réussite scolaire » n'appartenant pas à un champ théorique particulier, on nous renvoie souvent à un ensemble de mots s'y rapprochant, ou encore on décrit différents critères qui peuvent définir la réussite scolaire. Je me suis donc techniquement référée au terme anglais *achievement* utilisé en pédagogie pour signifier « acquis scolaire ». Sa définition indique qu'il s'agit d'une forme d'accomplissement d'un effort, la poursuite d'un but couronné d'un succès. Il s'agit d'une chose accomplie, le résultat d'une performance.³³

Cette définition globale soulève bon nombre de questionnements. Tel que mentionné précédemment, la réussite scolaire est un phénomène social et doit être définie selon

³²Champy, P. et Étévé, C. (éd.). (2000). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris. Nathan. (1^{ère} éd. :1998).p.313.

³³ de Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique anglais-français*. Paris. Presses Universitaires de France.2^e éd p.2.

différents critères. À la suite d'une rencontre d'études portant sur la réussite scolaire organisée par le CRIRES³⁴ et la FECS-CEQ³⁵, un recueil d'articles pédagogiques a été rédigé dans lequel on trouve différentes informations sur la réussite scolaire. Je rapporterai ici certains éléments qui y sont développés, dont quelques critères utilisés pour définir le concept de réussite, jugeant qu'ils contribuent à bien décrire le terme « réussite scolaire » :

Aussi est-il essentiel aujourd'hui, au moment de réactualiser nos engagements en faveur de la réussite des élèves, de nous entendre sur le sens et la portée de cette réussite.[...] De quelle réussite parlons-nous alors? Que visons-nous pour tous les enfants? Et que visons-nous pour tous les enfants qui n'empêche aucun de progresser et se développer et qui n'exclue personne de la réussite? Le Conseil supérieur (de l'Éducation au Québec) maintient sa conviction que la réponse à ces questions qui soit la plus équitable socialement, la moins préjudiciable individuellement et surtout la plus justifiée pédagogiquement passe d'abord par une perspective de formation fondamentale. C'est-à-dire que, au-delà des résultats scolaires, si chaque enfant a le droit de se développer personnellement et celui de s'intégrer le plus harmonieusement possible à la société, la formation offerte à l'école doit lui permettre d'acquérir des connaissances, habiletés et attitudes essentielles à ces deux objectifs. De cette conviction découlent immédiatement deux conséquences utiles, quelque soit l'ordre d'enseignement. La première : ce ne sont pas les contenus ou les disciplines qui constituent des objectifs à poursuivre, mais un plan de formation de l'élève auquel contribuent ces contenus ou ces disciplines. La seconde : un cloisonnement disciplinaire trop poussé, surtout à l'étape d'une formation de base comme celle qui devrait constituer le cœur de la scolarité obligatoire, risque de faire perdre de vue le plan de formation de l'élève. L'école secondaire, et à plus forte raison l'école primaire, ne visent pas à spécialiser des élèves, mais à les aider à se développer et à trouver leur orientation durant ce développement.³⁶

³⁴ CRIRES : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.

³⁵ FECS : Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires CEQ : Centrale de l'enseignement du Québec.

³⁶ Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, Centrale de l'enseignement du Québec. (1992). *Pour favoriser la réussite scolaire, Réflexions et pratique*. Congrès : Rencontre sur la réussite scolaire 1992 : Québec. Éditions Saint-Martin. p. 11.

Outre ces deux objectifs, reliés explicitement à la réussite scolaire (l'épanouissement personnel et l'intégration à la société), la rencontre entre le CRIRES et la FECS-CEQ a permis de cibler certains moyens qui la favorisent.

D'abord, on expose certaines aptitudes que les élèves doivent développer. Incontestablement, la question de la maîtrise de la langue employée à l'école, et particulièrement la maîtrise de la langue maternelle, représente un point d'ancrage de la réussite scolaire. Connaître et posséder la langue d'enseignement donne accès à l'ensemble des savoirs et permet de cultiver différentes habiletés intellectuelles nécessaires à toute éducation. D'autres habiletés intellectuelles primordiales dans le développement de la réflexivité et de la créativité représentent des clefs en or pour stimuler la débrouillardise et accroître la capacité d'adaptation d'un individu face à de nouvelles situations d'apprentissage, face aux exigences de la vie. Dans le texte *Pour favoriser la réussite scolaire, Réflexions et pratique*, on présente exhaustivement ces habiletés intellectuelles : comparer, appliquer, comprendre, argumenter, analyser.³⁷ Les auteurs présentent ces habiletés comme des facteurs de réussite. Elles constituent en fait une démarche d'apprentissage qui requiert toutefois la participation des enseignants et des élèves. Cette participation réciproque dans le processus d'apprentissage correspond à certaines actions qui peuvent se résumer à ceci : réactiver, greffer, analyser et restructurer, lier et affermir, transférer et appliquer. Avant d'apprendre à nouveau, il faut se rappeler (réactiver) ses connaissances antérieures sur un sujet, ensuite on essaie de

³⁷ Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, Centrale de l'enseignement du Québec. (1992). *Pour favoriser la réussite scolaire, Réflexions et pratique*. Congrès : Rencontre sur la réussite scolaire 1992 : Québec. Éditions Saint-Martin. p.12.

joindre (greffer) les nouvelles connaissances à celles du passé. Pour se faire, il faudra comprendre et réfléchir aux nouvelles connaissances et aux précédentes (analyser) pour voir lesquelles doivent être gardées ou rejetées pour ainsi réorganiser (restructurer) le tout. Ensuite, les connaissances seront nécessairement consolidées et de nouveaux rapports entre elles seront effectués (lier et affermir). Finalement, il est fondamental de pouvoir réutiliser ces connaissances dans de nouvelles circonstances (transférer) et de pouvoir s'en servir pour agir adéquatement dans diverses situations (appliquer). Il importe de dire que ce processus, défini de multiples façons par de nombreux pédagogues, est d'une importance première. Le processus d'apprentissage peut être dénié s'il est abordé de n'importe quelle façon :

Qu'il suffise de rappeler que l'élève qui n'aura pas appris à intégrer ses savoirs (CSE, 1990) pourra connaître des blocages susceptibles d'éteindre même son désir d'apprendre, voire de mener à l'abandon scolaire. Car, si des étapes ne sont pas franchies en temps et lieu, si des savoirs ne sont pas greffés au moment opportun, si l'intégration n'est pas réalisée progressivement, le cheminement personnel pourra en être perturbé et il s'avérera difficile de continuer d'avancer...³⁸

Finalement, on souligne qu'étant donné ce processus d'apprentissage, il importe de définir le profil des élèves lors de leur sortie de l'école. Préciser les objectifs de la formation permet de juger de l'apport nécessaire de chaque cours ou de chaque matière dans le cadre de l'ensemble de la formation. Sans pouvoir satisfaire à toutes les exigences du programme, une telle préparation permettra aux sujets de mieux se débrouiller en société par la suite.

³⁸ Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, Centrale de l'enseignement du Québec. (1992). *Pour favoriser la réussite scolaire, Réflexions et pratique*. Congrès : Rencontre sur la réussite scolaire 1992 :

La réussite scolaire se résume donc à la participation active de tous les acteurs du domaine de l'éducation, de même qu'à un processus d'apprentissage qui a du sens pour l'apprenant.

Dans la définition que je viens de présenter j'ai vu comment la réussite scolaire se présente comme phénomène social, au cœur duquel il est important de développer certaines aptitudes à travers un processus d'apprentissage participatif et dynamique. Cette opération implique une activité intellectuelle exigeante où l'application et le développement du processus d'apprentissage permet l'intégration profonde d'une structure de **réflexion**.

1.2.2 Échec scolaire

Dans le cadre de cette recherche, il s'avère nécessaire de définir également le concept d'échec scolaire. Historiquement parlant, c'est en France, dans les années soixante, que le concept « d'échec scolaire » apparaît. L'éducation est en pleine expansion à cette époque et l'importance qu'on accordera désormais à cette science sous-entend de nouveaux problèmes. Ceux qui éprouvent des difficultés en éducation représentent une nouvelle source de soucis sociaux du fait qu'ils font face à l'échec scolaire :

[...] on assiste à une «explosion de la notion d'échec scolaire » (Isambert-Jamati) qui va de pair avec «l'explosion scolaire » (celle des collèges). Les réformes de 1959 et 1963 décident la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans et la création des collèges d'enseignement secondaire (les CES). Entre 1950 et 1965, le taux d'adolescents fréquentant le premier

cycle de l'enseignement secondaire passe de 26% à 55%. Simultanément, le discours public insiste sur le rôle primordial qui revient à la scolarisation et à la formation dans le développement technique et économique. C'est alors que « naît » l'échec scolaire : il devient un « problème » à partir du moment où la scolarité au-delà du primaire et un niveau d'étude « correct » deviennent la norme. L'idée de collège pour tous (réformes Berthoin et Fouchet, vers 1960) et celle du collège unique (réforme Haby, 1975) « génèrent » l'idée d'échec scolaire. [...] L'« échec scolaire » désigne donc un « problème » relatif et évolutif. Il n'existe qu'en fonction d'un contexte social historique déterminé. [...] La notion d'échec scolaire devient centrale dans un système social où la qualification scolaire (les diplômes) pèse lourdement sur la qualification sociale. L'absence de qualification scolaire (l'« échec scolaire ») équivaut alors à une déqualification-voire une disqualification-sociale.³⁹

L'origine sociale de la naissance du concept « d'échec scolaire » me laisse penser que le sens même du concept varie selon l'évolution d'une société. Il en résulte donc une définition instable. Le *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* présente toutefois une définition plus stable, assez simple et qui reflète plusieurs sens de l'échec scolaire : « Situation où un objectif éducatif n'a pas été atteint. Le critère d'insuccès varie généralement selon la nature de l'apprentissage souhaité. »⁴⁰

Si cette définition a le désavantage d'une formulation négative, elle cible néanmoins correctement l'objet de l'échec scolaire en le reliant directement à la qualité de l'apprentissage. Dans la même ligne de pensée, Mme Margella Lamarre-Sylvain explique qu'être en situation d'échec signifie ne pas réussir. Elle se demande ensuite, ne pas réussir quoi? À ce moment, elle fait elle aussi allusion au fait que l'échec scolaire sous-entend que le but qui était visé n'a pas été atteint :

³⁹ Champy, P. et Étévé, C. (éd.). (2000). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris. Nathan. (1^{ère} éd. :1998).p.312-313.

⁴⁰ de Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique anglais-français*. Paris. Presses Universitaires de France.2^e éd p.91.

[...] dans le cas de l'écolier, le but visé c'est la note, la moyenne de passage qui aboutit à la réussite scolaire. Et celui qui n'aboutit pas à ce résultat, en est marqué, même s'il ne réagit pas aux blâmes de ses parents, de ses professeurs, aux mauvaises notes, aux punitions, au retard scolaire, au redoublement. C'est quelque chose de plus intime qui se passe au fond de cette nature complexe de l'enfant et qui est difficilement mesurable.⁴¹

Dans le cadre de cette étude, je me servirai donc des orientations précédemment présentées pour comprendre le concept d'échec scolaire. Bien que je vienne de cibler quelques orientations de l'échec scolaire au sein des sociétés française et québécoise, ma tâche sera maintenant d'essayer de comprendre quel sens ce dernier prend au sein de la société haïtienne.

1.2.3 Réussite/échec scolaire en Haïti

Les bruits qui remplissent l'espace du temps présent peuvent durer bien longtemps si la lettre, le chiffre, la mesure ne viennent au secours de notre insertion dans un monde qui change à une vitesse époustouflante. « Si l'analphabète pas bête » est assez malin pour dévoiler le mécompte et forcer le renversement d'ordre qui le fait devenir citoyen probable, il lui manque les outils nécessaires pour maîtriser les transitions et éviter de nouveaux mécomptes, à ses propres dépens.⁴²

Après avoir vu comment se définit la réussite et l'échec scolaire dans sa forme générale, voyons comment le problème se pose en Haïti. Que sont la réussite et l'échec scolaire dans ce pays? Comment se manifestent-ils? Quelle importance ces réalités ont-elles aux

⁴¹ Lamarre-Sylvain, M. (février 1990). *Étude de la relation entre le concept de soi de l'enfant haïtien de 8 à 12 ans, son rendement scolaire et le modèle d'éducation offert par ses parents*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal. p.36-37.

⁴² Lumarque, J. (1996). Éducation et transition démocratique. In Hurbon, L. (dir.), *Les transitions démocratiques, Actes du Colloque international de Port-au-Prince, Haïti*. (1996) Paris Syros.p.233.

yeux des différents acteurs scolaires, aux yeux du gouvernement, des parents, élèves, de la société, etc.?

Les documents haïtiens rédigés par les gouvernements, par des journalistes, des consultants internationaux en éducation, des chercheurs et intellectuels de diverses disciplines font apparaître la question de la réussite et de l'échec scolaire en Haïti comme la « base même » (si l'on peut le dire ainsi) du système éducatif. Lorsqu'on utilise le terme « base » c'est en fait pour souligner que l'échec est reconnu comme un trait caractéristique du système scolaire haïtien :

Le système scolaire en Haïti se caractérise par l'importance considérable des redoublements et des abandons, en particulier dans l'enseignement primaire. En appliquant les taux de promotion, de redoublement et des abandons observés en 1981-1982 dans les écoles primaires haïtiennes à une cohorte fictive, on constate que, sur 1000 élèves entrant en 1^{re} année, 313 parviendraient au terme de la 6^e année mais 108 seulement atteindraient ce niveau sans redoublement.⁴³

Il convient donc d'explorer ici la situation du système éducatif, car en brossant un portrait de sa réalité, je pourrai mieux comprendre les limites de l'éducation haïtienne et voir pourquoi l'échec scolaire est un trait caractéristique de ce système éducatif.

Tout d'abord, comment se définit l'échec scolaire dans le système éducatif haïtien ? Les réalités qui le définissent sont certainement l'analphabétisation, l'abandon scolaire, le redoublement, les « surâgés » et le faible pourcentage d'élèves accédant aux études

⁴³ Giraud, M. ;Gani, L. et Manesse, D. (1992). *L'école aux Antilles : langues et échec scolaire*. Paris. Karthala.p.25.

supérieures.⁴⁴ Le pourcentage de la population ne sachant ni lire ni écrire est énorme en Haïti. Le MENJS⁴⁵, lui, dans son rapport pour *L'évaluation de l'éducation pour tous de l'an 2000*, souligne que le taux d'analphabétisme des personnes de dix ans et plus est de l'ordre des 50%⁴⁶. On constate, de par ces chiffres, que l'analphabétisme représente une réalité problématique en Haïti. De plus, ces données ne comptent pas le taux d'analphabétisme chez les enfants de moins de dix ans. On note en plus que chez les jeunes de dix ans et moins, on compte un bon nombre d'enfants de la rue ou encore ceux qu'on appelle communément les *rest avek* (enfants domestiques employés pour travailler). Ces données mettent en évidence que le système n'offre certainement pas l'opportunité à tous d'aller à l'école et ce pour de multiples raisons.

Outre ceux qui n'ont pas même accès à l'école, qu'advient-il des gens qui la fréquentent? Pourquoi les statistiques indiquent-elles un aussi grand nombre d'échecs? En fait, les informations recueillies à propos du système éducatif nous soulignent un fort taux d'abandon et de redoublement/retard scolaire; « Un enfant entrant à l'École Fondamentale de base peut espérer y rester durant 3,9 années. Si c'est une fille cette espérance sera de 3,84 ans et ira jusqu'à 3,96 ans si c'est un garçon. »⁴⁷ Alors que « l'espérance de vie scolaire » ne s'élève pas même à quatre ans de scolarité, on peut

⁴⁴ Avant d'entrer plus profondément dans la dynamique de la situation de l'échec et de la réussite scolaire en Haïti, il importe de souligner que les chiffres cités, bien que tirés d'ouvrages reconnus, ne sont pas d'une fiabilité totale. Nous verrons un peu plus loin comment plusieurs auteurs critiquent et reprochent le fait que les sources statistiques soient négligées, parfois même contradictoires et conséquemment douteuses. Donc, nous nous servons ici des chiffres en tant qu'*indicateurs* afin tout de même de pouvoir situer la réalité.

⁴⁵ MENJS signifie le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

⁴⁶ MENJS Merisier, G. (coord.), (2000). *Évaluation de l'éducation pour tous*. Port-au-Prince.
<http://www2.unesco.org/wef/countryreports/haiti/contents.html>

⁴⁷ UNESCO; Hadjadj, B. (1999). *L'éducation pour tous en Haïti durant les 20 dernières années : Bilan et perspectives. Contribution au bilan de l'Éducation pour tous, et à la préparation du CCA*. Bureau d'Haïti. p.37.

comprendre que la formation aux études supérieures soit limitée à une infime minorité de gens par rapport à la masse. De plus, les chiffres sur le taux de retard scolaire nous laissent comprendre que le système éducatif haïtien accuse un problème fondamental de redoublement, ce qui crée un autre problème qui est celui des élèves « surâgés » ; un élève « surâgé » est un élève plus vieux qui, en fonction de son âge, devrait se trouver à un niveau scolaire plus élevé, comme par exemple un élève de quinze ans n'ayant pas encore terminé son école élémentaire et se trouvant en classe avec des élèves de quatrième ou cinquième année du primaire, âgés, en moyenne, de neuf à onze ans :

Dans l'ensemble, 48% [près d'un élève sur deux] des élèves ont plus de trois ans de retard par rapport aux âges spécifiques (6-11 ans). Cela représente un effectif de 680 168 enfants. En moyenne le retard pour chacune des années d'études va de 2,7 ans à 4,1 ans. [...] Selon le milieu, on constate là encore un désavantage pour le milieu rural où 30% des élèves ont 14 ans et plus contre 25% en milieu urbain. »⁴⁸

Comme j'ai choisi pour décrire le concept d'échec scolaire en Haïti de dresser un portrait de l'ensemble de la situation de l'éducation dans ce pays, je ne peux passer sous silence le problème fondamental des ressources humaines. Au temps de la dictature de Duvalier, le pays s'est considérablement vidé de sa classe intellectuelle. Aujourd'hui, en plus de ne pas valoriser la profession d'enseignant, le corps professoral haïtien est faiblement qualifié ou très peu expérimenté : « Sur les 41 170 enseignants dénombrés en 1996/97, 46% ont moins de trente ans [...] La faible expérience professionnelle des enseignants s'exprime par un pourcentage d'exercice de la profession peu élevé : 72% d'entre eux ont

⁴⁸ UNESCO; Hadjadj, B. (1999). *L'éducation pour tous en Haïti durant les 20 dernières années : Bilan et perspectives. Contribution au bilan de l'Éducation pour tous, et à la préparation du CCA*. Bureau d'Haïti. p.38.

moins de 10 années d'ancienneté. »⁴⁹ Ainsi, on peut supposer que la jeunesse du corps professoral colore le type d'enseignement offert en Haïti.

Outre de nombreux autres problèmes qui impliquent la privatisation des écoles, le faible investissement gouvernemental, la mauvaise administration du Ministère de l'Éducation, on comprend que l'école fonctionne dans la mesure où elle contribue à remettre le pouvoir et la reconnaissance sociale entre les mains de la classe riche-dominante. Malgré que cette problématique soit présente dans toutes les sociétés, elle crève les yeux en Haïti. En ce sens, un article paru dans la revue *Le lien* pose bien la question du sens de la vocation réelle du système éducatif haïtien en remettant en question le véritable objectif de l'évaluation finale du baccalauréat haïtien. Les auteurs questionnent le baccalauréat et particulièrement les derniers examens qui leur apparaissent complètement inadaptés aux besoins urgents de développement du pays et qui, plutôt, s'organisent pour perpétuer le pouvoir en place en favorisant l'élite. Les auteurs de l'article démontrent que le processus d'évaluation s'inscrit dans une logique de reproduction des modèles sociaux dominants :

Il faut ensuite ajouter que les comportements qu'on veut provoquer restent flous si l'on s'en tient aux verbes d'action utilisés. La présentation est classique : un énoncé dans bien des cas controversé suivi d'une suggestion de réponse définie par un impératif ou un interrogatif. Sans critères, sans précision. [...] Convenons que l'exercice auquel le système convie l'étudiant est périlleux. Certains sujets (voir la liste en annexe) l'orientent vers un essai [...] alors que d'autres [...] suggèrent une construction dialectique. Comme un voyageur sans boussole, il peut aboutir n'importe où. [...] Le correcteur dans tout cela? Même dans les cas de multicorrection, il apparaît clairement que les correcteur(s) fonctionnent comme un filtre social, puisqu'il ne s'agit plus d'évaluer selon des critères

⁴⁹ UNESCO; Hadjadj, B. (1999). *L'éducation pour tous en Haïti durant les 20 dernières années : Bilan et perspectives. Contribution au bilan de l'Éducation pour tous, et à la préparation du CCA*. Bureau d'Haïti. p.39.

prédéterminés et établis en toute objectivité. Ils le font avec leurs préjugés, leur culture, possédés et tiraillés par les schèmes culturels dominants d'une société on ne peu plus inégalitaire. [...] En ce sens le baccalauréat répond à une fonction socio-politique fondamentale.⁵⁰

Les auteurs expliquent donc que le système éducatif haïtien favorise une complicité école/enseignants/élèves, c'est-à-dire que des sujets bien connus constituent la base même de l'enseignement des maîtres, sans compter que la corruption et les croyances s'infiltrant grossièrement dans tout ce système : « Au jury de ce baccalauréat magique, des correcteurs ignares et malfaisants enfoncent telle école qui déplaît au pouvoir ou qui lui fait concurrence. Des 'ouanga'⁵¹ sont jetés contre certains établissements, quand des rats morts n'y rendent pas le séjour intenable. »⁵² Finalement, la citation suivante reflète bien la complexité du système qui n'a pas que des finalités d'apprentissage et confirme que l'échec scolaire est l'aboutissement d'un problème complexe :

Autrement dit, toute situation de test renvoie à une situation de classe qui favorise inégalement la réussite des enfants selon leur origine sociale (Bourdieu, 1975; Bernstein, 1975). Chaque année en effet, toutes proportions gardées, les élèves venant des écoles fréquentées par les enfants de classes aisées (St-Louis, Petit-Seminaire, quelques collèges privés, etc.) réussissent à des pourcentages beaucoup plus élevés que ceux des lycées et des écoles « borlettes » qui regroupent à 90% des enfants de travailleurs, de chômeurs. En 1984, par exemple, environ 65% des élèves du Nouveau collège Bird (école secondaire à clientèle très aisée) ont réussi le Baccalauréat I alors que la moyenne nationale était de moins de 20%.⁵³

⁵⁰ AEHQ. Louis, M-A. (Rédacteur en chef) (1991) Le baccalauréat haïtien, mode de sanction des performances complexes ou test de reconnaissance sociale? *Le lien*. Novembre-Mai. Volume 3, numéros 1,2. Montréal.p. 12-13.

⁵¹ S'écrit aussi *wanga* et consiste en une forme de sortilège surnaturel, une préparation magique, un charme.

⁵² AEHQ. Louis, M-A. (Rédacteur en chef) (1991) Le baccalauréat haïtien, mode de sanction des performances complexes ou test de reconnaissance sociale? *Le lien*. Novembre-Mai. Volume 3, numéros 1,2. Montréal.p.12.

⁵³ AEHQ. Louis, M-A. (Rédacteur en chef) (1991) Le baccalauréat haïtien, mode de sanction des performances complexes ou test de reconnaissance sociale? *Le lien*. Novembre-Mai. Volume 3,

À travers cette lutte de classes sociales qui se joue à l'école, on comprend que les élèves qui sortent gagnants du système scolaire haïtien sont ceux qui parviennent à fréquenter les écoles les plus réputées. Alors que pour favoriser la réussite scolaire, nous avons vu qu'il importe de préciser les objectifs de la formation et de définir le profil des élèves au sortir de l'école, il est clair que le profil des élèves haïtiens possédant leur diplôme correspond au profil de l'élite sociale. De plus, je peux souligner que le profil des élèves finissants n'est certes pas axé sur les critères de développement et d'avancement qu'exige une société moderne au 21^e siècle. Le simple processus d'apprentissage totalement inadéquat en dit long... De plus, le système axé sur un enseignement linguistique très rhétorique, sur des pratiques pédagogiques traditionnelles essentiellement théoriques, c'est-à-dire peu ou pas du tout pratiques, sans compter l'absence quasi totale de technologies modernes et de cours d'initiation à l'informatique. Le profil d'un élève ou étudiant finissant n'est malheureusement pas celui d'un Haïtien maîtrisant les bases d'un savoir pouvant lui permettre de faire croître son pays au sein de la modernité du 21^e siècle.

Outre la lutte entre classes sociales, l'une des précédentes citations décrivant la situation lamentable de l'examen-synthèse du Baccalauréat vient faire ressortir l'absence de sens du système d'évaluation qui reflète l'aberration du fonctionnement du système éducatif haïtien. Pour avoir enseigné pendant un an au sein d'une école haïtienne, pour avoir vu d'autres enseignants travailler, pour avoir observé leurs pédagogies, leurs exigences, leurs examens et surtout pour avoir, à de multiples reprises, observé et discuté avec bon nombre d'élèves (du primaire à l'université), j'ai constaté que la principale (j'ose dire

quasi *unique*) action pratiquée dans le processus d'apprentissage se résume à la **mémorisation**. Après avoir souligné, dans la première partie de la définition de la réussite scolaire, qu'un processus d'apprentissage efficace nécessite la participation des apprenants et des actions telles que : réactiver, greffer, analyser et restructurer, lier et affermir, transférer et appliquer; comment la simple mémorisation peut-elle constituer le fondement du processus d'apprentissage? De plus, le phénomène d'autorité est omniprésent dans le système éducatif haïtien. Bien que je décrive explicitement ce phénomène au point (1.3.5), je relève immédiatement le fait que ce respect quasi absolu des professeurs, directeurs ou autres figures d'autorité ne laisse pas place à une dynamique de réciprocité, à la participation active de tous les acteurs de l'éducation incluant le droit de parole et de réaction des élèves. Ces derniers se trouvent dans une situation de soumission où les questions dérangent l'exposé du professeur et sont interprétées comme un manque d'intelligence de la part d'un élève. On peut donc comprendre comment la réussite scolaire en Haïti s'avère problématique puisque le processus d'apprentissage lui-même est totalement déficient, absent, centré sur le travail d'un professeur inconscient de ses propres élèves.

1.3 LE CONCEPT D'AUTORITÉ DANS LA CULTURE HAÏTIENNE

Figure 1.3 Peinture : « Boat people » par Frantz Zephirin



Dilly, P. et Dilly, S. *Espace Loas, centre d'art haïtien.*
http://sgbd.kletel.net/4DAction/DMP_Aff_Artiste/000052

J'ai dit antérieurement que je comptais faire une lecture anthropologique des comportements scolaires et religieux haïtiens. Il ne faut pas se surprendre que je tente alors de découvrir certaines structures anthropologiques qui se répètent dans des domaines de vie haïtiens et qui en expliquent la raison d'être. La question de l'autorité, appliquée à la famille, à la religion, à la politique, à l'école, bref à la culture au sens large représente une telle structure. Peut-être l'échec scolaire est-il en partie relié à l'exercice d'une autorité qui ne favorise pas des comportements d'apprentissage efficaces. Pour approfondir cette idée, on peut se poser alors la question toute simple : Quelle(s)

relation(s) existe-t-il entre l'autorité familiale, religieuse, politique, scolaire et culturelle en Haïti? Voyons d'un peu plus près ce que certains chercheurs ont observé sur le sujet.

1.3.1 L'autorité dans la famille

Dans la famille, le père a longtemps symbolisé et symbolise toujours cette autorité que tous ses proches respectent :

Dans la vie familiale, le pouvoir paternel était indiscuté. Le chef de famille dirigeait la vie de ses enfants jusqu'à un âge assez avancé : ceux-ci ne pouvaient pas se marier sans son consentement et ils restaient sous sa tutelle pratiquement jusqu'à sa mort. [...] La femme, malgré sa contribution financière et sa participation active à l'Éducation des enfants, occupait au foyer une position subalterne.⁵⁴

Dans l'œuvre de M. Vieux, la description du rôle du père est très bien articulée. Il propose des nuances intéressantes qui amènent le lecteur à voir l'évolution des rôles parentaux au sein de la famille haïtienne :

L'autorité du père, chef de famille, véritable pater magister, s'exerçait, jadis, de façon absolue sur ses enfants. « Dans la famille traditionnelle, le père incarne la force, l'autorité et se réserve le droit absolu sur sa progéniture. » S'il dispose d'un droit de correction, c'est que lui incombent en partie des devoirs d'entretien. Pour certains auteurs, l'ensemble des prérogatives dévolues au père de famille a paru réellement excessif. La situation qui en résulte constitue à leur avis un véritable despotisme paternel.

523 – Dans la pratique, cependant, en raison de ses absences fréquentes, le père délègue souvent ses pouvoirs à d'autres membres de la famille, en particulier à la mère, à l'oncle maternel, au patriarche. L'intervention du père se manifeste principalement dans les circonstances graves. Ce transfert d'autorité dû à l'éloignement du père du foyer familial a modifié dans son ensemble les rapports parents-enfants et a

⁵⁴Bastien, R. (1985). *Le paysan haïtien et sa famille*. (Trad. d'Ans, L. et d'Ans, A-M.) Paris. Éditions KARTHALA. p.23.

conduit à une forme nouvelle d'autorité parentale. [...] La vérité est que les conditions économiques qui rythment le vécu quotidien du couple placé en milieu rural conduisent à un partage à la fois des responsabilités et de l'autorité parentale. Cette analyse semble également valable pour décrire la situation de familles du milieu urbain. D'après M. de Ronceray, dans 55% des familles, les décisions importantes sont prises d'un commun accord par le couple. L'autorité exclusive du « mari » prévaudrait dans 27% des cas, et celle de la femme dans 15% des cas.

528 - L'évolution qui a marqué les rapports au sein de la famille n'a pas produit un affaiblissement du principe de l'autorité paternelle. Il s'est instauré un nouvel équilibre familial dicté par la pression des faits qui a conduit à un partage du pouvoir et des prérogatives des parents à l'égard de leurs enfants. Le pouvoir parental s'exerce désormais de façon conjointe par le père et la mère.⁵⁵

Ces deux citations décrivent bien le rôle paternel et la distribution de l'autorité au sein de l'organisation familiale. Toutefois, bien que les conditions de vie aient permis à la femme de disposer d'une plus grande autorité au sein de la famille, il est important de souligner que cette transformation est circonstancielle. Il ne s'agit pas d'un mouvement social « féministe » au sein duquel les femmes ont délibérément choisi de s'affirmer face aux hommes, de prendre plus de place ou de changer les rôles traditionnels ; la transformation est due plutôt au mode de vie. L'homme demeure essentiellement le « seigneur » de la famille : « Puisque le chef incontesté de la maison est le mari, il peut imposer à sa compagne tout le travail qu'il veut [...]. »⁵⁶

⁵⁵ Vieux, S-H. (1989) *Le plaçqge, droit coutumier et famille en Haïti*. Paris. Publisud. p. 163-164-165.

⁵⁶ Bastien, R. (1985). *Le paysan haïtien et sa famille*. (Trad. d'Ans, L. et d'Ans, A-M.) Paris. Éditions KARTHALA. P.118.

1.3.2 L'autorité au plan religieux

Les rapports d'autorité existant dans le domaine religieux sont étroitement liés au domaine politique en Haïti. En fait, le politique et le religieux s'emmêlent entre eux, leurs structures se chevauchent et sont indissociables.⁵⁷

La structure du pouvoir au sein de la religion vaudou montre clairement que le *hougan*, prêtre vaudou, est le premier chef de file de cette pratique religieuse. M. Montalvo-Despeignes présente le *hougan* comme l'autorité suprême suivi de la *manbo*, prêtresse vaudou, qui précède le chef de section, qui lui, tient ses pouvoirs de l'autorité militaire, et finalement du père-savane, le « sacristain des chapelles catholiques de campagne [...] qui bénit les autels vaudou, les talismans, les scapulaires, les drapeaux des sociétés religieuses moyennant finance »⁵⁸. Dans l'étude ethnologique d'Alfred Métraux, les *hougan* et *manbo* sont considérés comme ayant le prestige de leur titre spirituel, mais contrairement à Montalvo-Despeignes, Métraux ne souligne aucune subordination d'un prêtre vaudou à un autre. Si l'on regarde un peu plus loin dans les commentaires de Montalvo-Despeignes sur le rôle du prêtre vaudou, on découvre un portrait de l'influence du *hougan* sur la société qui l'entoure. On y perçoit l'éminence de son autorité :

⁵⁷ On remarquera aussi que l'autorité parentale précédemment décrite est incarnée par le même individu qui a le statut de chef religieux et parfois de chef politique, ou du moins de « juge social », si on peut le nommer ainsi, qui a le pouvoir de trancher maintes situations conflictuelles...

⁵⁸ Montalvo-Despeignes, J. (1976). *Le droit informel haïtien, Approche socio-ethnographique*. Paris. Presses universitaires de France. Travaux et recherches de l'Université de droit, d'économie et de sciences sociales de Paris.p.41.

Par ses incantations magiques, il (le hogan) est aussi dispensateur de pouvoir. Le politicien le consulte, et, dans la mesure du possible, il peut donner à travers celui-là. Au village il exerce un pouvoir charismatique dont il serait difficile de mesurer l'étendue. Le peuple accepte ses pensées. Car il est un oint des dieux qu'il peut invoquer. [...] En sus de ses influences indirectes sur la politique locale, le hogan dispose d'un pouvoir effectif sur son entourage immédiat. Il dirige la congrégation vaudou de son *houmfo*. Sous son autorité se trouvant placés du côté masculin les *Laplace*, les *Porte-Drapeaux*, du côté féminin des *Porte-Drapeaux* et les *Demoiselles Hounsi* qui constituent en quelque sorte le clergé permanent. [...] Le hogan bénéficiaire de l'*asô* comprend le langage ésotérique et hiératique du vaudou, et pour cause domine son environnement social.⁵⁹

Sur le plan religieux donc, le *hogan* qui dirige l'assemblée des vaudouisants qui fréquentent son *péristyle*⁶⁰ joue de nombreux rôles sociaux : prêtre, médecin, magicien, devin et souvent père de famille. « Le père était aussi le chef religieux qui présidait au culte familial. »⁶¹ Cette autorité dont dispose le *hogan* lui confère une puissance au sein des confréries religieuses, des organisations politiques et même de la famille. Même l'organisation de l'espace est structurée en fonction de cette constitution sociale :

C'est ainsi que prit naissance la structure résidentielle du *lakou* [...] Il s'agit d'une sorte de village fortifié, à la fois physiquement et mystiquement, où le chef-patriarche regroupait en étoile autour de sa maison (qui jouait également le rôle de temple), un certain nombre de maisons abritant les ménages de ses enfants véritables, ou de compagnons qui lui plaisait de considérer comme tels. [...] Le chef du *lakou* est le représentant d'un groupe de parents formé des descendants d'un ancêtre commun.⁶²

⁵⁹ Montalvo-Despeignes, J. (1976). *Le droit informel haïtien, Approche socio-ethnographique*. Paris. Presses universitaires de France. Travaux et recherches de l'Université de droit, d'économie et de sciences sociales de Paris p.38-39.

⁶⁰ Péristyle : Sorte de temple où se rassemblent et célèbrent les personnes pratiquant le vaudou.

⁶¹ Bastien, R. (1985). *Le paysan haïtien et sa famille*. (Trad. d'Ans, L. et d'Ans, A-M.) Paris. Éditions KARTHALA. p.23

⁶² Tremblay, J. (1995). *Mères, pouvoir et santé en Haïti*. Médecines du monde. Paris. Karthala. p.71-72.

Les *hougan* sont donc des individus puissants qui influencent les domaines de la vie sociale, religieuse, familiale et politique du pays. La vie politique, elle-même, est définie par de constants rapports de force.

1.3.3 L'autorité au plan politique

Avant de décrire les quelques observations faites en ce qui a trait au phénomène d'autorité au plan politique, il faut souligner que cette question n'est pas traitée en profondeur ici, mais simplement soulevée à partir de simples constatations faites au fil de mes lectures sur la question haïtienne.

À ce sujet, il est intéressant de mettre en lumière quelques propos de Laënnec Hurbon, sociologue et intellectuel émérite reconnu sur la question. Dans son œuvre intitulée *Comprendre Haïti*, M.Hurbon décrit le rapport entre politique et vaudou et fait ressortir qu'au temps de Duvalier, tout comme au temps des différents présidents haïtiens, le vaudou est devenu un outil d'obtention et de maintien du pouvoir. Duvalier, en particulier, s'est servi des croyances populaires pour asseoir sa domination :

Les observateurs étrangers, en particulier américains, mais aussi une fraction non négligeable de la bourgeoisie haïtienne, ont cru que le pouvoir de Duvalier se fondait réellement sur la volonté de promouvoir le vaudou et la « race noire ». C'était pure illusion. Il n'est pas possible de réexaminer ici l'ensemble des discours et des pratiques mis en œuvre par ce régime. L'on sait assez qu'il n'a jamais été porté que par une seule visée : celle de son maintien au pouvoir. Loin d'envisager une quelconque promotion du vaudou ou de la culture populaire, Duvalier travaillait - comme les autres chefs d'État - à exercer le plus strict contrôle sur le vaudou. [...] Le régime de Duvalier a travaillé au contrôle du vaudou, en disposant de son propre réseau d'*ougan*, en organisant ses propres

cérémonies, et surtout en cherchant à faire manipuler les aspects les plus réprouvés du vodou, c'est-à-dire les croyances et pratiques de sorcellerie, par les vodouisants eux-mêmes.⁶³

Ces réflexions et constats de M. Hurbon nous ramènent au fait précédemment mentionné, à savoir que religion et politique sont depuis toujours fortement soudés en Haïti. Ainsi l'autorité politique vit en codépendance avec la structure vaudou et vice-versa. Les gens sont trempés au cœur de cette réalité et interprètent principalement le pouvoir politique à partir de la structure qui leur est familière et proche : le vaudou :

Ce n'est pas par hasard que la notion intellectuelle du pouvoir d'État échappe aux paysans haïtiens. Ils semblent mieux comprendre le pouvoir charismatique du patriarche ou du vieux juge de paix. Isolé dans leur coin de village, le patriarche ou le juge exprime le droit en premier et dernier ressort et incarne la suprême autorité. C'est l'image la plus typique de la structure segmentaire.⁶⁴

Finalement, le chef politique détient toute l'autorité désirée pour régner puisque dans l'esprit des gens, le Président de l'État et le *hougan* ont tous deux reçu leurs pouvoirs du Très Haut :

Sur le plan du droit public, on notera quand même, dans le cadre de ce droit populaire, informel, jouissant d'une certaine autonomie, le respect marqué de l'autorité politique. Dans les temples vaudou, en raison de l'origine divine du pouvoir, la photographie du chef de l'État est toujours suspendue au péristyle et l'on y trouve aussi des drapeaux ou fanions aux couleurs nationales. Tout pouvoir vient de Dieu, tout comme la monarchie était de droit divin. Le président de la République est au Pays ce qu'est le hougan ou prêtre du vaudou dans le houfor ou temple. Il détient le pouvoir absolu du grand-maître et s'entendra appeler « papa » comme un dieu lare (loa) ou le grand-prêtre. Avant « Papa Doc », le président Vincent s'entendait appeler « Papa Vincent », comme, d'ailleurs, les autres chefs d'État haïtiens.

⁶³ Hurbon, L. (1987). *Comprendre Haïti : Essai sur l'État, la nation, la culture*. Paris. Karthala. p.151-152.

⁶⁴ Montalvo-Despeignes, J. (1976). *Le droit informel haïtien, Approche socio-ethnographique*. Paris. Presses universitaires de France. Travaux et recherches de l'Université de droit, d'économie et de sciences sociales de Paris. p.24.

Les pouvoirs du chef de l'État, dans la conscience des masses « vaudouistes », sont plus que régaliens, littéralement illimités et le président est à tous égards un vrai monarque. Les autres détenteurs de l'autorité publique, à l'instar des multiples divinités qui peuplent le vaudou, exercent des attributions patriarcales qui débordent les limites de la loi et des règlements administratifs.⁶⁵

On voit bien comment les autorités politique et religieuse se constituent. M.Célestin et M.Montalvo-Despeigne soulèvent aussi la présence de quelques autres structures politiques qui bénéficient de beaucoup d'autorité : les chefs de section et les juges de paix :

Cette répartition généreuse de l'autorité est proportionnelle, mais réelle, du sommet représenté par le chef de l'État à la base occupée par le chef de la section rurale et le houngan. Ainsi deux personnages resteront les symboles vénérés de l'autorité absolue dans les milieux ruraux, presque coupés des villes par suite de l'absence de voies de communication : le houngan, vrai patriarche, décidant bien souvent en premier ressort, et le chef de section, appelés, l'un et l'autre et parfois concurremment à régler les différends surgis entre les sujets de droit. Si le second tient ses pouvoirs de l'autorité temporelle, de la police, de l'État, le premier doit son prestige aux puissances occultes à son service et a droit, partant, à une obéissance toujours sans réplique.⁶⁶

En présence du juge, l'agent de la force publique redevient un simple police. Le juge de paix en communauté de village symbolise l'ordre public et sa force coercitive. Plus indépendant que le maire et n'étant redevable d'aucune allégeance, le juge de paix est profondément intégré dans la vie sociale. Il fait figure de patriarche et dispose d'un grand ascendant sur les uns et les autres. Il est par son fait, l'une des grandes sources du droit informel.⁶⁷

⁶⁵ Célestin, M. (1984). Vaudou et droit haïtien. In *Revue Juridique et Politique, Indépendance et Coopération*. Paris, v.38. no.2. p. 485.

⁶⁶ Célestin, M. (1984). Vaudou et droit haïtien. In *Revue Juridique et Politique, Indépendance et Coopération*. Paris, vol. 38. no.2. p. 485.

⁶⁷ Montalvo-Despeignes, J. (1976). *Le droit informel haïtien, Approche socio-ethnographique*. Paris. Presses universitaires de France. Travaux et recherches de l'Université de droit, d'économie et de sciences sociales de Paris. p. 43

Autorité politique, autorité religieuse, autorité familiale; j'ai présenté le lien probable entre ces trois domaines de la société à travers le vaudou, la politique et la famille. Toutefois, parler du vaudou en Haïti ne peut pas se faire isolément. La présence et l'influence du christianisme furent tellement fortes et importantes au cours de l'histoire d'Haïti qu'aborder le sujet du vaudou implique nécessairement le christianisme. À travers son caractère missionnaire et sa puissance cléricale, l'Église chrétienne a eu, elle aussi, un rôle d'autorité au sein de la société haïtienne. Acteur fondamental, le christianisme est à l'origine de nombreux complexes sociaux qui jouent sur l'état de la société haïtienne d'aujourd'hui. Le débat actuel amène donc à se questionner sur cette autre forme d'autorité sociale incarnée par le christianisme.

1.3.4 L'autorité sur le plan social

En Haïti, de nombreux débats et plusieurs études théologiques et anthropologiques font voir que le combat religieux impliquant vaudou et christianisme débouche sur une lutte culturelle entre culture occidentale et culture africo-haïtienne. Au cours de la décennie de 1940, prêtres, évêques et pasteurs ont mis en place une campagne d'exorcisme contre les *loa* (esprits-divinités du vaudou) du pays. De son côté, M. Laënnec Hurbon définit bien, dans l'introduction de son ouvrage *Dieu dans le vaudou haïtien*, les impacts des actions chrétiennes sur le vaudou :

Une approche théologique du vaudou haïtien n'est donc pas *a priori* innocente. Elle représente un terrain déjà fissuré. Nous avons en effet à compter avec une histoire déjà-là du christianisme dans le milieu vaudouisant d'Haïti. Nous demander quelles sont les incidences culturelles et politiques d'une approche théologique du vaudou, c'est

rechercher d'abord les incidences culturelles et politiques qu'a déjà eu le christianisme en Haïti.⁶⁸

Revenant à M. Joseph Augustin, on constate que ce dernier aussi mentionne cette forme d'autoritarisme culturel occidental face à la culture haïtienne :

Le christianisme tel que connu en Haïti s'est très substantiellement imprégné de la culture européenne. Le génie occidental y occupe une place trop prépondérante au détriment du véritable esprit chrétien. Aussi est-il devenu une force d'aliénation pour les peuples non occidentaux. Ne l'est-il pas pour les Occidentaux eux-mêmes qui y puisent à profusion leurs motifs de domination sur tous les continents de la terre? Nul n'ignore la somme d'injustices et de préjugés qui s'intègre à cet esprit de domination colonialiste lequel est le contraire même de l'esprit évangélique.⁶⁹

Au cours de l'histoire haïtienne toutefois, le pouvoir attribué au christianisme et par le fait même à la culture occidentale, a changé de mains. En effet, les classes dirigeantes haïtiennes se sont servies de l'histoire haïtienne, de la « vénération » des auteurs de l'indépendance du pays pour perpétuer la haine contre les blancs colonisateurs et subtilement s'approprier le pouvoir et l'autorité sur le pays.

Le fait de sacraliser les héros de l'Indépendance, de même que d'autres symboles du caractère créole de la société haïtienne a créé une théocratie au cœur de laquelle le pouvoir politique des dirigeants est devenu indissociable du pouvoir religieux. Ce qui, par conséquent, rend les actions gouvernementales et militaires non critiquables; l'origine de ces actions étant perçues comme venant des ancêtres, des esprits, de Dieu lui-même. Ainsi, il en résulte un pouvoir mensonger parce que associé à tort, au pouvoir divin. L'étonnant, c'est que le peuple haïtien y trouve en même temps, sa fierté et son

⁶⁸ Hurbon, L. (1972). *Dieu dans le vaudou haïtien*. Bibliothèque sci. Payot. Paris. Payot. p.17.

aliénation. Les héros de l'Indépendance l'ont pressenti et en ont bénéficié grandement. On voit aussi clairement qu'à travers l'image vénérable des héros de l'Indépendance apparaît à nouveau la face prépondérante et première du Père (telle que présentée aux points 1.3.1 et 1.3.3) : « Jean-Jacques Dessalines, le Père de l'Indépendance, est souvent évoqué et fait frémir plus d'un aspirant à la présidence. Ce monument évoque la puissance du Père qui rallie l'ensemble des esclaves à la défense du territoire contre les colons qui aspirent à reprendre Haïti : 'On sait, par exemple, que Duvalier se prenait pour Dessalines, le 'père' de la nation, et se plaçait ainsi au fondement, à l'origine d'un nouveau 1804. Dans cette perspective, tout opposant à son régime devient automatiquement un apatride.' »⁷⁰ C'est par l'intermédiaire de cette image respectable et vénérable du Père que plusieurs dirigeants manipulent et bernent hideusement le peuple. Les gens au pouvoir détournent l'attention du peuple en l'aveuglant et en justifiant les actes de violence qu'on lui inflige au nom d'une protection nécessaire contre « l'étranger », « l'occupant-colonisateur » qui risque de revenir éventuellement envahir le pays. Namphy le stipulait clairement à travers ces paroles prononcées à la télévision nationale et rapportées dans l'ouvrage de Mme Tremblay :

[...] la patrie, il convient en effet de la défendre contre les ennemis quels qu'ils soient, de la protéger contre les menaces extérieures et de sauvegarder son intégrité par la surveillance de ses frontières terrestres, maritimes et aériennes. Car la première composante de notre mission n'est-elle pas que les Haïtiens puissent vivre en toute indépendance, maîtres d'eux-mêmes et de leur destin, sans jamais recevoir de diktat de personne. Cela représente pour nous officiers, sous-officiers, soldats des forces armées d'Haïti, un impératif de tout premier ordre en ces temps difficiles. La presse utilisant à très mauvais escient les libertés d'expression, d'association et de réunion récemment acquises, entretient un climat de tension au sein de la population. Elle parle sans en mesurer les conséquences de soumission à une nation étrangère, élective,

⁶⁹ Augustin, J. (1999). *Le vaudou libérateur : et si le vaudou était une valeur!* Tanboula. Montréal. p.30

⁷⁰ Tremblay, J. (1995). *Mères, pouvoir et santé en Haïti*. Médecines du monde. Paris. Karthala. p.215.

effrontément sur le sol sacré de la patrie de Jean Jacques Dessalines, d'Henri Christophe, de Capois-la-Mort et des Pierre Suli. De semblables étrangers qu'ils souhaitent même hisser et faire flotter au sommet de nos édifices publics. Quel sacrilège! (Namphy, novembre 1987, Télévision nationale d'Haïti).⁷¹

En fait, les divers gouvernements se servent de la fierté haïtienne pour duper les gens face à la domination qui se perpétue :

Haïti en lutte pour sa libération de l'esclavage puis en lutte contre l'Occident qui lui impose sa loi par la voie de l'impérialisme américain lorsqu'il occupe son territoire en 1915. Les héros guerriers d'Haïti sont le socle de sa machine de guerre qui a pour fonction mythique de mettre en échec l'entreprise impérialiste de l'Occident. L'ennemi de ces héros ne se trouve en aucune façon à l'intérieur de la culture; l'ennemi c'est l'Autre, c'est la différence, le Blanc, l'étranger. Le héros guerrier haïtien inspire un sentiment d'irréductibilité face aux forces étrangères et le nationalisme duvaliériste a justement fondé sa légitimité sur le monument guerrier contre la formation de l'État. Il est un soutien mythique à l'ordre des simulacres qui régit les relations de pouvoir.⁷²

À la lumière de ces informations, on peut voir que le problème d'origine, qui était perçu comme étant la domination de l'Église chrétienne sur Haïti, est plutôt une forme de domination occidentale sur la culture haïtienne. Maintenant j'en viens à voir qu'avec les années, la domination de la culture occidentale sur la culture d'Haïti s'est investie dans différentes couches sociales pour devenir une domination de la classe dirigeante sur le peuple. Bien que le pouvoir soit passé de la main du colon blanc aux nouveaux détenteurs du pouvoir noirs, le problème demeure. L'identité haïtienne est refoulée, ignorée et ce à travers ses principaux véhicules dont le vaudou. De fait, on observe ici ce qui peut s'appeler une « double domination culturelle », soit celle de la domination occidentale sur « l'africanité » des Haïtiens et ensuite la domination de la culture

⁷¹Tremblay, J. (1995). *Mères, pouvoir et santé en Haïti*. Médecines du monde. Paris. Karthala. p.217-218.

⁷²Tremblay, J. (1995). *Mères, pouvoir et santé en Haïti*. Médecines du monde. Paris. Karthala. p.219.

bourgeoise sur la culture populaire, où tout phénomène social, culturel (ici le vaudou) pouvant permettre au peuple haïtien d'émerger de son inconscience, de se bâtir une identité propre, de réclamer la part de pouvoirs qui lui appartient est bafoué et réprimé afin maintenir le pouvoir entre les mains des actuels preneurs. La lutte contre le vaudou et les multiples manipulations que les dirigeants ont pu en faire représentante donc une puissante arme de destruction culturelle et d'aliénation. On tue ainsi l'Haïtien dans son identité propre et désagrège l'équilibre psychologique de son être pour dominer :

Le vaudou est représenté comme ce qui, de toute façon, devra disparaître. Concrètement, les structures de domination de l'Église sur le vaudouisant peuvent rester telles quelles. On a cru montrer la nouvelle attitude de respect de l'Église pour les valeurs indigènes dans la nomination d'évêques autochtones. Dans la réalité, ce n'était qu'une indigénisation en surface, indigénisation consistant à mettre des Haïtiens à la place des évêques et des curés blancs, tout en conservant le même contenu de l'ancienne situation ecclésiale. Les anciens maîtres sont remplacés par de nouveaux et le clergé conserve le même autoritarisme qu'avant. [...] Si les structures économiques et sociales du pays restent les mêmes, les masses resteront enfoncées dans le même assujettissement.⁷³

De même, on retrouve à travers cette forme de domination, une structure d'autorité semblable à celle présente au sein de la famille, de la religion et de la politique. Il y a donc convergence et non rupture entre les divers types d'autorités rencontrés à travers le pays. Maintenant, il y a lieu de s'interroger sur les mécanismes de transmission et de promotion de cette matrice du pouvoir au sein de la société haïtienne, et il y a tout lieu de croire qu'à cet égard, l'école joue un rôle prédominant.

⁷³ Hurbon, L. (1972). *Dieu dans le vaudou haïtien*. Bibliothèque sci. Payot. Paris. Payot. p.26-27.

1.3.5 L'autorité à l'école

En 1987, la population en général, plus consciente des causes politiques, sociales et économiques, des difficultés de développement d'Haïti, demeure sensible à l'évocation des héros de l'Indépendance et de la libération de l'Occupation américaine. Cette sensibilité est l'effet de la formation de son regard sur l'histoire qui lui est aussi donnée par l'institution scolaire. Chaque matin, partout en Haïti, les enfants procèdent à la montée du drapeau haïtien, autre monument fortement ritualisé. Puis, les enfants mémorisent leur histoire continue qui glorifie les héros de l'Indépendance et dénonce les actes impérialistes de l'Occident. [...] De l'école qui procède essentiellement de la mémorisation, au fondement social et rituel de la société, le monument s'impose, envahit et subjugue le rapport à soi, au monde, aux esprits et à Dieu.⁷⁴

L'autorité exercée par les enseignants n'a pas été un sujet particulièrement traité par les principaux auteurs énumérés jusqu'ici. Bien que s'étant penchés sur les sujets de l'éducation et la sociologie de l'éducation en Haïti, les chercheurs n'abordent pas et n'analysent pas cette réalité. Plusieurs auteurs ont tout de même nommé et reconnu le statut d'autorité dont dispose le professeur à l'école. Johanne Tremblay, par exemple, y fait référence dans son chapitre décrivant la distribution des pouvoirs en Haïti :

La différence entre le bâton du macoute et la *rigwaz*⁷⁵ du parent est quantitative et non qualitative; de même, celle entre la vente du paysan en République Dominicaine et la vente d'un fils ou d'une nièce au diable pour satisfaire ses intérêts, entre le travail sous-payé du travailleur et celui du domestique, *entre l'usage de la violence physique et langagière du professeur*, du parent ou du médecin dans un hôpital public. »⁷⁶

Montalvo-Despeignes y a aussi fait allusion dans sa description des divers jeux des enfants haïtiens : « Ce jeu (l'école simulée) très apprécié des parents est fortement

⁷⁴ Tremblay, J. (1995). *Mères, pouvoir et santé en Haïti*. Médecines du monde. Paris. Karthala. p.218-217.

⁷⁵ La *rigwaz* est une forme de fouet formé d'un petit bâton et de trois lanières de cuir attachées à son bout et dont on se sert pour fouetter les enfants en guise de punition.

⁷⁶ Tremblay, J. (1995). *Mères, pouvoir et santé en Haïti*. Médecines du monde. Paris. Karthala. p.180.

encouragé. L'autorité de la « maîtresse » est soutenue et tout le monde accepte d'être puni. »⁷⁷

Brièvement soulignée dans les passages précédents, cette suprématie dont disposent les professeurs est plus particulièrement mise en relief dans certains textes où sont rapportés différents témoignages des immigrants qui commentent le fonctionnement du pays d'accueil. Arrivant dans un nouveau système, souvent plus démocratique que le pays d'origine (ce qui est souvent nouveau pour plusieurs), le nouvel immigré compare naturellement le fonctionnement de la société d'accueil à celui de sa terre natale. De là proviennent diverses interprétations des faits vécus en pays démocratiques. Plusieurs études présentent les opinions et témoignages des Haïtiens au sujet du système d'éducation des pays du nord (Canada, Etats-Unis et autres). Les immigrants haïtiens disent assez souvent que les professeurs ne sont pas suffisamment sévères envers les enfants ; « Les méthodes d'éducation en vigueur dans l'École québécoise leur apparaissent comme trop permissives (pas assez de discipline, pas assez de devoirs à la maison.) »⁷⁸ Dans le document du Conseil scolaire de l'île de Montréal, on explique que c'est en fait toute la conception de l'école des Haïtiens qui est autre. Ils s'attendent à ce que les professeurs et directeurs soient sévères envers leurs enfants, ils s'en remettent à eux aveuglément, n'attendant en retour que la percée scolaire de leurs enfants en vue d'une meilleure promotion sociale : « Ils [les parents] idéalisent l'école, qu'ils perçoivent

⁷⁷ Montalvo-Despeignes, J. (1976). *Le droit informel haïtien, Approche socio-ethnographique*. Paris. Presses universitaires de France. Travaux et recherches de l'Université de droit, d'économie et de sciences sociales de Paris. p.131

⁷⁸ Conseil scolaire de l'île de Montréal et CHOIS. (1981). *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais* Montréal. p.14.

comme un instrument de promotion sociale responsable de l'éducation au sens le plus large. »⁷⁹

Le Conseil scolaire de l'île de Montréal souligne également que les parents haïtiens ne participent pas beaucoup aux affaires de l'école. Les membres du conseil associent ce fait au rapport que les parents auraient à l'autorité :

Ils [les parents] participent peu aux affaires scolaires, soit par ignorance, soit par manque de disponibilité ou soit parce qu'ils ont peur, à la suite d'expériences vécues en Haïti, d'entrer en contact avec tout ce qui représente l'autorité (autorités scolaires, gouvernementales, policières).⁸⁰

Il est paradoxal de constater que ces adultes s'en remettent complètement à l'autorité de certaines gens qui instruisent leurs enfants et qu'en même temps ils les craignent au point de s'empêcher, dans certains cas, de s'impliquer dans les affaires de l'école... Finalement, le Conseil scolaire de l'île souligne aussi que : « Le système scolaire haïtien encourage une discipline basée sur le respect inconditionnel de l'autorité. L'enfant n'est donc pas habitué à développer des attitudes d'autodiscipline. »⁸¹

L'éducation haïtienne est profondément habitée par la présence chrétienne et l'ensemble des institutions scolaires est dirigé dans l'esprit de la mentalité de la culture occidentale :

Les écoles religieuses des Frères de l'Instruction Chrétienne, des Pères du Saint-Esprit, des Filles de la Sagesse, des Sœurs de St Joseph de Cluny, ont donné le ton à tout le système scolaire haïtien. Il est inutile de souligner que ces écoles ont depuis toujours constitué le creuset de

⁷⁹ Conseil scolaire de l'île de Montréal et CHOIS. (1981). *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais* Montréal. p.14.

⁸⁰ Conseil scolaire de l'île de Montréal et CHOIS. (1981). *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais* Montréal. p.14.

⁸¹ Conseil scolaire de l'île de Montréal et CHOIS. (1981). *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais* Montréal. p.10.

l'aliénation culturelle dont le christianisme à l'occidentale est, en ce qui le concerne, grandement responsable. Le français est devenu la langue obligatoire de l'Haïtien. Nul ne pense que ce peuple a besoin de formation et d'épanouissement à partir de sa langue maternelle, le créole. Sa langue maternelle est plutôt traitée de langue des bas-fonds et de la vulgarité. [...] L'introduction de la littérature haïtienne dans les écoles est relativement récente encore que cette littérature soit d'expression française, inexistante par conséquent pour la presque totalité du peuple haïtien.⁸²

Face à ce système scolaire aux valeurs occidentales, M. Joseph Augustin présente un système d'éducation haïtien fondé sur un tout autre schème de valeurs culturelles :

Il est impossible de voir comment une éducation pourrait être à la fois authentiquement haïtienne, parfaitement humaine et bien réussie sans faire appel à ce vodou des vibrations naturelles pour l'équilibrage mental de l'Haïtien, pour son accession à l'estime de soi et de son frère nègre, pour sa revalorisation, pour la récupération de sa créativité, pour la promotion de son génie profond, porteur du dynamique dialogue interculturel entre l'Afrique et l'Europe.⁸³

Pourquoi ces formes d'autorités sont-elles « intouchables » au sein de la société haïtienne? N'est-ce là qu'un phénomène anti-démocratique? Pourquoi cette forme de hiérarchie sociale perdure-t-elle dans pratiquement toutes les sphères de la société? D'autant plus que tout en perdurant, l'autoritarisme omniprésent dans le pays ne rend pas ce dernier viable pour autant. Il crève les yeux que l'ensemble du pays vit au cœur d'une structure désorganisée et cacophonique. Ainsi, Joseph Augustin prétend que tant que la structure sociale n'aura pas les couleurs de la culture haïtienne, les structures en place ne serviront qu'éphémèrement :

Même quand un gouvernement a mis sur pied des institutions utiles au bien public, le peuple haïtien a généralement vu ces institutions perdre tout caractère d'utilité après quelque temps parce que les entretenir et les administrer a été souvent une gageure insurmontable. Par exemple, les

⁸² Augustin, J. (1999). *Le vaudou libérateur : et si le vaudou était une valeur!* Tanboula. Montréal. p.35-36.

⁸³ Augustin, J. (1999). *Le vaudou libérateur : et si le vaudou était une valeur!* Tanboula. Montréal. p. 238.

usagers des hôpitaux et des dispensaires de l'État finissent par trouver très peu de service hospitalier.

Ainsi le peuple rural, suburbain et vodouisant voit sans émotion les institutions s'établir, fonctionner, ralentir, finir et tomber. Ces réalisations lui semblent parachutées d'un autre horizon. Il s'en sert tant qu'il y a lieu, mais n'y croit pas comme à des choses produites par son génie.⁸⁴

On voit bien que l'autorité s'exerce en Haïti d'une manière qui ne souffre pas la contestation. Par contre les institutions autres que la famille ou que le fond culturel vodouisant, telles la religion catholique, l'organisation politique, ou le système scolaire demeurent souvent extérieures à la mentalité de la majorité des Haïtiens dans la mesure où ces derniers n'ont aucune prise sur elles. Ceci n'empêche pas ces institutions de s'exprimer et de s'exercer avec le même type d'autorité que celle que l'on trouve dans la famille.

Ces points de réflexion me poussent vers un questionnement d'ordre identitaire, culturel, institutionnel, éducationnel, religieux et social. En effet, les écoles reflètent, sur le plan de la relation maître-élève, le type d'autorité que la structure religieuse vodou (identifiée dans mon texte par le rôle central que joue le *hougan* dans la société) fait peser dans le quotidien de chacun des Haïtiens. Il coule donc de source que ma réflexion sur les rapports d'autorité se transforme en une question sur l'influence des croyances vodou sur la réussite ou l'échec scolaire. De façon encore plus audacieuse, en tenant compte du fait que l'école n'appartient pas au peuple haïtien mais à son élite, on peut se poser la question suivante : *Les croyances vaudou contribuent-elles, à l'école, à provoquer l'échec d'un système « parachuté », non-pertinent ?* Si oui, comment interpréter le soin

⁸⁴ Augustin, J. (1999). *Le vaudou libérateur : et si le vaudou était une valeur!* Tanboula. Montréal. p.233-234.

extrême que plusieurs parents prennent à payer pour l'éducation de leurs enfants ? Si non, pourquoi les parents maintiennent-ils leurs enfants à l'école alors que le taux d'échec frise les 85% ? La recherche sur le terrain apportera maintenant un éclairage à ces questions.

CHAPITRE 2

2 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

2.1 HYPOTHÈSE

À la lumière des constatations faites dans le premier chapitre, la question principale que l'on peut se poser et qui se trouve à la base de la présente recherche est la suivante : *Les croyances vaudou influencent-elles la réussite et/ou l'échec scolaire en Haïti ?* À titre de réponse à ce questionnement, l'hypothèse qui servira de soutien essentiel à ma recherche est aussi la suivante : *Les croyances vaudou influencent la réussite et/ou l'échec scolaire en Haïti parce qu'elles transcendent l'imaginaire collectif haïtien.* J'ai formulé cette hypothèse et je perçois sa pertinence d'abord et avant tout à cause de la dimension culturelle du vaudou, bien au-delà de sa seule référence religieuse. En effet, je crois profondément que la culture influence tous les domaines d'une société. De plus, l'expression évoquée par les termes de *transcendance de l'imaginaire collectif haïtien* illustre que la construction conceptuelle du monde, partagée par un bon nombre d'Haïtiens et d'Haïtiennes, repose sur un univers symbolique commun. De nombreux auteurs, tels que Laënnec Hurbon, Johanne Tremblay, François Houtart, Rémy Anselme et bien d'autres, ont produit des études reconnues sur la société haïtienne qui démontrent l'influence de la présence d'un imaginaire commun à l'origine d'une construction collective de la perception du monde. Ainsi, puisque toute culture est le véhicule de valeurs et d'identités sociales, je suppose que le milieu scolaire, et par conséquent les résultats que les élèves y obtiennent, reflètent l'univers culturel et symbolique dans lequel

ils évoluent. D'où l'affirmation que la réussite et/ou l'échec scolaire sont influencés par les croyances vaudou, qui elles, transcendent l'imaginaire collectif haïtien.

Afin d'orienter ma recherche autour de cette hypothèse, je propose d'aborder quatre thèmes qui conjuguent différentes interrogations découlant de la question principale de recherche, et à travers lesquels se manifestent les différentes formes d'autorité dans la société haïtienne :

- Thème # 1 : Croyances vaudou et milieu familial
- Thème # 2 : Croyances vaudou et réussite versus échec scolaire
- Thème # 3 : Croyances vaudou et manuels scolaires
- Thème # 4 : Croyances vaudou, école et classes sociales

Thème #1 : Croyances vaudou et milieu familial

Le premier thème ciblé cherche à voir comment les croyances vaudou sont véhiculées à la maison. Les questions élaborées à l'intérieur de ce thème permettent de voir s'il y a continuité entre ce qui est valorisé dans le milieu familial et à l'école. De plus, comme la majorité des parents cherchent habituellement à suivre le cheminement de leurs enfants et à favoriser leur mieux-être, j'ai voulu voir si ceux-là utilisent des moyens particuliers rattachés aux croyances vaudou, afin, encore une fois, de favoriser la réussite scolaire de leur enfant.

Question 1 : En général, est-ce que les parents parlent de vaudou avec leurs enfants ?

Sous-questions :

- En général, les parents renforcent-ils l'autorité exercée à l'école ?
- En général, les parents cachent-ils leurs pratiques vaudou à leurs enfants ?

Question 2 : Certains parents se servent-ils du vaudou pour influencer la réussite et/ou l'échec scolaire ?

Sous-questions:

- Certains parents font-ils appel (sous forme de gestes et non de paroles) au vaudou pour favoriser la réussite de leurs enfants à l'école ?
- Certains parents font-ils appel (sous forme de gestes et non de paroles) au vaudou pour favoriser l'échec scolaire de compagnons de classe de leurs enfants ?

Thème #2: Croyances vaudou et réussite versus échec scolaire

Dans le cadre du second thème, je tente de voir comment les autorités scolaires et les pédagogies adoptées à l'école sont liées à certaines croyances précises rattachées au vaudou et comment ces dernières peuvent jouer un rôle sur la réussite et l'échec des élèves. Je cherche aussi à voir si les élèves eux-mêmes s'intéressent ou adhèrent à certaines croyances qui circulent sur le vaudou et s'ils se servent de ces dernières pour influencer leurs résultats scolaires.

Question 3 : L'estime de soi des élèves est-elle influencée par leurs rapports aux croyances vaudou ?

Sous-questions :

- L'école contribue-elle à la dévalorisation des croyances vaudou ?
- Les croyances vaudou sont-elles absentes de l'ensemble du milieu de l'enseignement ?
- Les professeurs choisissent-ils le vaudou comme sujet de travail ?
- Les préjugés véhiculés sur « les mauvaises croyances vaudou » effraient-ils les élèves ?
- Certains élèves font-ils appel au vaudou pour mieux réussir à l'école ?
- Certaines croyances vaudou renforcent-elles l'autorité exercée à l'école ?

Thème #3 : Croyances vaudou et manuels scolaires

Ce thème m'amène très concrètement à explorer les livres employés à l'école afin de voir si le sujet du vaudou ou des croyances vaudou y est présent.

Question 4 : Les manuels scolaires ignorent-ils le vaudou comme référence culturelle ?

Sous-questions :

- Les cours d'histoire d'Haïti sont-ils les seuls à citer l'existence du vaudou dans la société haïtienne ?

- Les manuels scolaires véhiculent-ils des préjugés envers les paysans haïtiens ; ce qui contribuerait à la dévalorisation des croyances vaudou ?
- Les manuels scolaires haïtiens sont-ils axés sur des modèles niant du fait même la réalité culturelle de la masse haïtienne ?

Thème #4 : Croyances vaudou, école et classes sociales

Ce quatrième thème m'entraîne pour sa part dans l'univers sociologique des luttes entre classes sociales. Je cherche ici à savoir si certaines réalités culturelles du pays, liées nécessairement à la culture et aux valeurs du vaudou, sont étouffées par divers groupes de gens qui détiennent une partie significative du pouvoir scolaire et social.

Question 5 : La réussite et l'échec scolaire sont-ils des moyens utilisés pour entretenir le système de domination des classes riches sur les classes pauvres ?

Sous-questions :

- L'école véhicule-elle les valeurs de la classe dominante ?
- L'école rejette-elle les valeurs sociales qui touchent de près ou de loin à la dimension africaine des Haïtiens ?

2.2 MÉTHODOLOGIE

Pour parvenir à répondre à ma question de recherche portant sur l'influence des croyances vaudou sur la réussite et/ou l'échec scolaire, de même qu'aux sous-questions qui en découlent, j'ai mis en place une procédure d'enquête et d'analyse dont les conclusions rencontreront, je l'espère, les notions centrales de ma recherche documentaire. La partie suivante du travail présente l'ensemble des conditions dans lesquelles s'est déroulée mon étude. Caractérisée par ses multiples rebondissements, la conjoncture haïtienne n'a jamais cessé de me surprendre...

2.3 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La recherche qualitative suivante s'est déroulée au Québec et en Haïti entre les années 2001 et 2005. Amalgame de recherche théorique et d'étude de terrain, on peut faire des rapprochements entre ce travail et ce que l'on appelle une « recherche-action », puisque les étapes de production du travail se chevauchaient dans une constante dialectique et que moi, en tant que chercheuse, je ne suis pas demeurée dans le rôle d'observatrice mais me suis personnellement impliquée dans mon environnement de recherche. Dans l'ouvrage *Méthodes de recherche et intervention sociale*⁸⁵, on présente les caractéristiques d'une recherche-action. Or, bien que toutes ces caractéristiques ne correspondent pas à la

⁸⁵ Mayer, R. Ouellet, F. Saint-Jacques, M.-C. Turcotte, D. et collaborateurs. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, p.320 à 323.

présente étude, c'est à ce modèle méthodologique qu'elle s'apparente le plus. J'ai donc choisi de mettre en évidence ici quelques-unes des caractéristiques d'une recherche-action afin de mieux préparer la présentation de mon cheminement méthodologique.

D'abord la recherche-action présente le chercheur comme un « collaborateur dans l'action ». ⁸⁶ Le chercheur doit assumer de multiples rôles tels qu'être un scientifique, un acteur social, un intervenant etc. De plus, il a le défi de chercher un constant équilibre entre engagement et neutralité en raison de son implication personnelle combinée à l'effort de compréhension de la situation dans laquelle il se trouve. Aussi, la question de départ d'une recherche-action est généralement moins précise et moins détaillée. Elle se définit et se construit progressivement, trouvant son origine dans un problème social et non à partir de préoccupations théoriques. Les précédentes caractéristiques s'appliquent particulièrement à mon travail. Toutefois, comme je le mentionnais précédemment, ma recherche **s'apparente** à une recherche-action, puisqu'elle développe une particularité.

Ainsi, mes découvertes théoriques ont été les premières pistes à l'origine de ma problématique. De plus, contrairement à une recherche-action « typique », je n'ai pas l'intention de permettre à mes interviewés de participer plus profondément ou même de réfléchir à cette étude. Enfin, je n'adapterai pas l'information recueillie en fonction de la constitution de modèles d'interventions pédagogiques concrets. Je souhaite simplement jeter un regard nouveau sur un aspect de la réalité haïtienne en diffusant mes résultats de manière « classique », c'est-à-dire par un travail écrit. Afin de mieux comprendre où

⁸⁶ Mayer, R. Ouellet, F. Saint-Jacques, M.-C. Turcotte, D. et collaborateurs. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, p.320.

s'enracinent mes choix méthodologiques, je commencerai par présenter globalement les principales phases de la recherche qui s'étalent comme suit : la recherche théorique (2001-2002), l'observation participante en terre haïtienne (2002-2003), la cueillette des données (2003-2004) et l'analyse des données ainsi que la rédaction du mémoire (2004-2005).

Afin de mieux saisir les enjeux culturels, inter-relationnels, scolaires et autres qui ont structuré le cadre de mon enquête, je dois prendre le temps de développer plus amplement chacune de ces phases de la recherche. Je tiens toutefois à souligner que je me suis très intensément impliquée dans mes engagements en Haïti, que ce soit au niveau de ma responsabilité en tant qu'enseignante ou que ce soit au niveau de mes relations interpersonnelles. Ces deux positions (enseignante et chercheure) n'ont pas toujours été faciles à conjuguer car mon rôle d'enseignante et ma profonde implication au sein de la société haïtienne ont provoqué de nombreux chocs culturels, religieux, sociaux, familiaux ou autres qui ont fondamentalement influencé le cheminement de ma recherche. De plus, cette double position de chercheure/participante s'est aussi avérée être, paradoxalement, mon meilleur atout. En effet, après avoir pris du recul face à ma propre expérience, j'ai vu que j'avais désormais la possibilité de saisir « de l'intérieur » plusieurs facettes de la réalité haïtienne qui autrement ne m'auraient jamais été aussi compréhensibles.

La description de la première phase de la recherche, soit l'année scolaire 2001-2002, s'avère assez simple. J'ai commencé en m'instruisant simplement de ce qu'est le vaudou, de ce qu'est la société haïtienne en général et du fonctionnement du système scolaire.

Une recherche documentaire élaborée s'est construite sur le dépouillement de livres, de revues et de supports audiovisuels. M'introduisant dans la communauté intellectuelle, cette base théorique m'a servi et me sert toujours à mieux comprendre l'ensemble de la société haïtienne. C'est à la suite de ce premier plongeon dans un univers d'idées, que j'ai choisi de plonger concrètement dans la mer caraïbienne...

Je suis arrivée en Haïti le 16 août 2002. Je ne peux m'empêcher de souligner combien cette expérience de vie fut fondamentale à ma recherche et combien elle m'a personnellement marquée et me marquera toujours. Ce séjour a été ponctué par plusieurs déménagements. Je me suis installée d'abord dans la communauté des Sœurs MIC d'Haïti, au sein de la maison-mère située à Delmas 19. Je m'étais préalablement entendue avec elles et les MIC canadiennes afin d'enseigner bénévolement au sein de leur toute nouvelle école en échange de la nourriture et du logement. J'y ai passé toute l'année scolaire, enseignant à une classe de septième année fondamentale constituée de quarante-huit jeunes filles âgées entre onze et quinze ans. J'ai été désignée comme tutrice de la classe, ce qui signifiait qu'en plus d'enseigner le français je devais m'occuper de la gestion de la classe et être disponible lorsque les autres professeurs manquaient à leurs périodes d'enseignement.

Huit mois plus tard, j'ai choisi de quitter la maison des MIC pour élire domicile dans le quartier de Turgeau, situé de l'autre côté de la ville. À ce moment, ma tâche scolaire a nécessairement été modifiée, car n'étant plus sur place, je ne pouvais pas continuellement remplacer les professeurs manquants à l'école. Toutefois, ce changement m'a offert plus

de liberté pour mes déplacements et m'a laissé plus de temps pour ma recherche. Au cours de ces mois, j'ai beaucoup fréquenté M.Laënnec Hurbon et M.Jacquelin Eugène, deux intellectuels de renom qui m'ont maintes fois accueillie à domicile. Le contact avec eux m'a vraiment éclairée quant à mon enquête. Ayant déjà publié de nombreuses œuvres sur le vaudou, M.Hurbon savait me conseiller en élaborant avec moi différentes pistes de recherche. Consultant dans le domaine de l'éducation et formé en anthropologie, M.Eugène, m'a fourni de nombreuses explications me permettant de comprendre plus précisément la réalité haïtienne et m'a aussi fait des suggestions fort éclairantes sur mon travail. Ceci sans compter qu'il m'a donné l'opportunité de l'accompagner lors de l'une de ses propres recherches à Maïssade, petite ville située près de Hinche, où j'ai pu commencer à faire une partie de ce que j'appelle un « pré-terrain ». J'ai pu y interviewer différentes gens de ce coin de pays. C'est aussi au cours de cette période que j'ai fréquenté plus régulièrement le *hounfòr* d'un *hougan*, affilié à la faculté d'ethnologie. Cette relation directe et personnelle avec un prêtre vaudou m'a permis de mieux pénétrer cette réalité plutôt taboue et moins facilement accessible à prime abord. Finalement, j'ai aussi fréquenté les bibliothèques, visité des universités et rencontré différents acteurs du domaine de l'éducation.

Tout en poursuivant l'exploration de ces contacts et en pénétrant toujours la réalité haïtienne, j'ai déménagé une troisième fois pour aller m'installer sur Delmas 3 avec mon copain. Cette expérience, bien qu'aux apparences anodines, m'a permis de transcender encore plus la réalité quotidienne d'Haïti, ne vivant pas seulement au sein d'une famille du pays, mais maintenant en ayant un rôle et une place, *ma* place, à prendre dans l'une

d'entre elles. (Sachant l'importance de la cellule familiale au plan sociologique, je constate que j'étais entrée profondément dans un processus d'intégration sociale). Étant désormais la « femme de la maison » aux yeux de plusieurs, je me suis retrouvée dans un rôle social avec des exigences et des rapports aux autres qui ne m'étaient pas coutumiers. C'est à ce moment que j'ai fait un apprentissage dans les rapports hiérarchiques entre classes sociales, ayant souvent à me situer et à coordonner les employés à la maison, fréquentant régulièrement la belle-famille et finalement en gérant chaque jour de façon très engagée et ancrée dans la vie quotidienne haïtienne, mes rapports aux autres. Avant de quitter Haïti, j'ai eu la possibilité d'effectuer quelques entrevues auprès des gens du pays.

La dernière phase de la recherche s'est étalée sur les années scolaires 2003-2004 et 2004-2005. Lors de mon retour d'Haïti, et avec le recul que m'avait donné mon séjour là-bas, j'ai pu clarifier pour de bon ma problématique et établir la méthodologie de recherche que je comptais utiliser, ce qui incluait des guides d'entreviens structurés⁸⁷ en fonction d'acteurs précis. Ainsi, je prévoyais un autre séjour dans les Caraïbes au début de 2004, afin d'y effectuer ma cueillette de données. Or, l'année du bicentenaire haïtien s'est réveillée avec une instabilité politique sérieuse. Les mois de février et mars 2004 furent très « chauds ». Départ d'Aristide, présence militaire internationale dans le pays, rapatriement des étrangers... Étant entrée en Haïti pendant dix-huit jours, j'ai moi-même dû traverser en République Dominicaine pour m'éloigner de l'insécurité politique. Il était évident que la poursuite de ma recherche terrain à cette époque devenait non

⁸⁷ Les entrevues sont de type semi-structurées, parfois centrées, parfois ouvertes. Pour plus d'informations sur ces concepts méthodologiques, se référer au livre de Mayer et Ouellet, référé en bibliographie.

envisageable. De retour au Québec, j'ai dû revoir comment j'allais effectuer ma collecte de données. Vu que le sujet du vaudou est très tabou, je croyais nécessaire d'avoir un minimum de confiance avec les gens pour les rendre plus à l'aise lors des entrevues. J'ai donc cherché à trouver des Haïtiens prêts à faire ces entrevues, mais qui aussi correspondaient au profil des gens dont j'avais besoin : enseignants, élèves ou étudiants, *hougan* et *manbo*, parents et intellectuels. Finalement, j'ai interviewé six personnes au Québec, quatre à Port-au-Prince par communication téléphonique, et j'ai choisi de reprendre trois des entrevues faites lors de mon précédent séjour d'un an et qui contenaient plusieurs informations pertinentes. J'ai complété la collecte de données par la retranscription des entrevues au début de 2005. Cette étape a été laborieuse car plusieurs des entrevues se sont déroulées en créole. J'ai donc dû apprendre à écrire le créole pour rendre les propos des interviewés le plus exactement possible et ensuite faire la traduction en français. Pour finir, au mois de mai 2005, j'ai suivi une formation me permettant de faire l'apprentissage du logiciel informatique *Nvivo*, outil méthodologique bâti afin de permettre d'organiser et de classifier les données d'entrevues et ensuite procéder à leur analyse.

Ayant maintenant à l'idée l'ensemble du portrait de ma recherche, il est aussi fondamental de connaître qui en sont les principaux acteurs et quelles influences ils ont eu les uns sur les autres. Jeune femme Québécoise dans la vingtaine, « coordonnatrice » de l'ensemble du travail, mon rôle dans ce travail a certes coloré l'ensemble de celui-ci. Les gens que j'ai interviewés l'ont aussi teinté. Mais comment? Voyons ça d'un peu plus près...

2.3.1 Un Mouton « blanc » au coeur du peuple haïtien

L'une des premières choses que l'expérience de vie à l'étranger peut éveiller en nous, c'est la prise de conscience de soi au niveau socio-culturel. M'étant toujours un peu située avec mes différences principalement culturelles et linguistiques face aux Canadiens anglais, face à nos cousins les Français ou encore nos voisins les Américains, c'est en Haïti que j'ai pris conscience que les Québécois ont une culture bien à eux et beaucoup plus distinctive que je n'aurais pu l'imaginer! Les réactions et réflexions manifestées par les Haïtiens m'ont fait voir le reflet de plusieurs de mes différences. Toutefois, être étranger en Haïti ce n'est pas d'abord et avant tout être Québécoise, Française ou Américaine, ou même Philipina! Non, être étranger en Haïti c'est d'abord être *blanc*! Et être *blanc* c'est porter le poids d'une histoire, l'histoire d'un peuple esclave au cœur duquel le *blanc* traîne toujours aujourd'hui ses propres chaînes du colon exploiteur. Être *blanc* c'est avoir un tout autre statut social, une image au-dessus des autres, qu'on le veuille ou pas. Être *blanc* c'est avoir l'argent, c'est avoir un service particulier dans les banques, c'est s'épargner de fastidieux et parfois illogiques contrôles policiers sur les routes. Être *blanc* c'est, dans l'imaginaire populaire, une personne qui vit exactement comme les vedettes d'émissions telle *Dynastie* : un être qui, du haut de son énorme château, se fait peigner, gaver et servir toute la journée. Être *blanc* c'est s'attirer un surplus de regards, c'est se faire continuellement interpeller dans la rue pour se faire dire : « Ban m yon ti kòb! [Donne moi de l'argent!] ou encore : « Fè m jouinn yon visa non! » [Procure-moi un visa!]. Avant d'être Myriam Foley en Haïti, j'ai été la *blanche* et

je le suis demeurée pour l'ensemble des gens, à l'exception de mes proches qui ont su lever un peu le voile pour essayer de découvrir une personne, ma personne.

Cette réalité de *blanche* qui m'a collée à la peau fait partie de mon vécu en tant que chercheuse en Haïti. Parfois un atout, parfois une tare, ma recherche est empreinte de ce statut qui me caractérisait. Les préjugés émergeant en tous sens, ils ont eu pour conséquence de toujours m'obliger à me resituer face à qui j'étais socialement, car dans l'esprit de l'Haïtien, une réflexion s'imposait toujours : Une *blanche* ne connaît rien au vaudou, peut-être donc que je peux me jouer de son innocence. Mais parfois aussi, puisque la *blanche* ne connaît rien au vaudou, je peux lui parler avec plus de confiance, de toute façon, elle ne peut pas vraiment m'atteindre mystiquement. C'est une dynamique très complexe que j'illustre à travers ce simple exemple. Tout au long de ma recherche terrain, il m'a fallu assumer cette réalité.

Outre le fait d'être *blanche*, j'étais aussi une enseignante. Au sein de la société haïtienne, un professeur dispose d'un statut d'autorité vis-à-vis ses élèves, vis-à-vis des parents, vis-à-vis d'autres professionnels aussi. Toutefois, l'enseignant doit savoir que la direction de l'école a, à son tour, un statut d'autorité vis-à-vis lui. Différent du Québec, ce statut d'autorité se définit plutôt par un acquiescement silencieux du « dominé » face à tout ce qui lui est demandé de faire. Difficile d'apprendre à baisser les yeux!

Pendant les huit premiers mois de mon séjour, j'ai habité dans une congrégation de religieuses, à qui appartient l'école où j'enseignais. Bien que m'habillant et me

comportant en laïque au sein de cette institution, la majorité des gens de la communauté et du quartier ne comprenaient pas que je puisse habiter là-bas sans avoir en tête de devenir moi-même religieuse. Cette distorsion au niveau de la perception a créé de nombreux problèmes dans mon entourage immédiat. Toutefois, cette expérience complexe m'a permis de saisir toute l'influence et le tout pouvoir de l'Église catholique en Haïti. J'ai aussi saisi combien l'image sociale est d'une importance capitale et à quel point elle doit demeurer conforme, immaculée...

Finalement, mon propre niveau d'éducation influait sur la perception que les gens avaient de moi. J'ai découvert combien les diplômes sont des clefs en main au niveau de l'ascension de l'échelle sociale. Être diplômé universitaire (et de l'étranger en particulier) c'est avoir carte blanche dans n'importe quel milieu de travail, y compris ceux pour lesquels on n'est pas du tout qualifié!

J'ai pris conscience, au cours de mon séjour en Haïti, que l'un de mes très forts atouts était la maîtrise du créole. Souvent touchés de voir que j'avais pris le temps d'apprendre leur langage, les gens, très surpris, étaient souvent fascinés et très sympathiques à mon endroit. De plus, la maîtrise du créole permet, sans contredit, de pénétrer plus facilement l'univers haïtien et de le saisir dans des détails que le français ne rend pas accessibles. Cet atout m'a aussi permis de communiquer avec des prêtres vaudou et d'autres acteurs qui ne savaient pas parler le français. Ayant poursuivi mes efforts, j'ai aussi fait l'exercice d'apprendre à écrire le créole et pouvoir ainsi retranscrire et traduire plus authentiquement les entrevues de plusieurs de mes participants. Toutefois, je dois dire

que le créole m'a aussi joué des tours, car plusieurs croyaient que puisque je communiquais très aisément avec eux, je comprenais tout aussi bien l'univers culturel haïtien dans lequel j'évoluais. Ce n'était pas du tout le cas. Aujourd'hui encore et tout au long de ma vie, je ne finirai jamais de saisir Haïti.

En examinant mon statut social, on peut déjà lire certaines caractéristiques sociales haïtiennes. Entre autres, le rapport d'autorité s'y fait sentir de façon inévitable et complexe. C'est à travers cette propre image que je trimbalais continuellement avec moi et à travers la petite « case » si je peux ainsi dire, dans laquelle se trouvaient mes interlocuteurs, que je devais continuellement me situer et savoir naviguer pour poser différentes questions et pour aborder différents sujets. Mon ignorance de nombreux faits haïtiens a certes blessé ou même insulté des gens; mais d'abord elle a influencé mes découvertes au sein de ma recherche pendant que se consolidait ma propre conception de l'univers haïtien. Tout au long de cette étude il m'arrivera donc de faire référence au fait que j'étais continuellement ce « mouton blanc » au milieu de nombreux « moutons noirs » et ainsi expliquer comment cela a influencé certains de mes choix méthodologiques et le contexte de la recherche.

2.3.2 Les treize personnes interrogées dans le cadre de la recherche

Le domaine de l'éducation en Haïti reste mal connu de l'extérieur. Les recherches sur le sujet sont peu nombreuses et les statistiques disponibles désuètes et très peu fiables. Dans le cadre de mon étude j'ai constaté l'importance d'aller recueillir de nouvelles informations, d'aller voir directement sur le terrain pour savoir ce que les gens vivent, pensent et espèrent. Ainsi, les entrevues me sont apparues un moyen fondamental à employer. J'ai donc réfléchi aux différents acteurs qui œuvrent dans le domaine de l'éducation et qui travaillent à la promotion de la culture haïtienne.

Mon échantillon se compose d'Haïtiens ayant une fonction sociale reliée souvent à l'éducation, mais pas toujours. Certains habitent Haïti et quelques autres ont immigré au Canada. En fait, j'ai ciblé différents acteurs du domaine de l'éducation de même que des gens en contact avec l'univers du vaudou. Il s'agit d'élèves et d'étudiants, de parents, de professeurs (tous niveaux confondus), d'intellectuels et d'un *hougan*. Comme le sujet de ma recherche touche un très gros tabou social : le vaudou, j'ai dû avoir beaucoup plus de souplesse dans la sélection des candidats. En effet, je savais que certaines personnes pourraient être rébarbatives à cette étude et que, même si elles acceptaient d'y participer, elles pourraient parfois camoufler certaines informations afin de se protéger. Ainsi, j'ai commencé par chercher autour de moi les gens avec qui j'avais déjà établi un lien de confiance dans un cadre professionnel, personnel ou expressément dans le but de pouvoir les interviewer plus tard. Par exemple, j'ai interviewé l'une de mes élèves de même que

sa sœur et sa cousine, bien que cette dernière n'habitait pas Port-au-Prince. Ceci me permettait d'avoir un contact avec des gens de la province tout en demeurant dans la capitale. Toutefois, comme je l'ai précédemment expliqué, la situation politique et l'insécurité du pays ont fait que j'ai dû réorienter mon choix des personnes à interviewer. Au début, je comptais effectuer la totalité de ma recherche en Haïti, mais j'ai dû me raviser et tenter de dénicher de récents immigrants qui, ayant toujours un contact avec la réalité haïtienne, pourraient bien participer à ma recherche. Je peux donc dire que mon échantillonnage est non probabiliste, « typique » et a été effectué grâce à un « tri boule de neige » et un « tri orienté ». Ces appellations provenant du livre de méthodologie intitulé : *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*⁸⁸ signifient que mon échantillonnage n'est pas représentatif d'une population donnée.⁸⁹

De plus, lorsque je parle d'échantillonnage « typique », je veux dire que les personnes sélectionnées possèdent quelques caractéristiques particulières à ma recherche. Dans le cadre de ce travail, j'ai cherché des élèves ou des étudiants ayant fréquenté le système scolaire haïtien, des professeurs ayant enseigné en Haïti, des parents d'enfants haïtiens ayant étudié en Haïti, des intellectuels haïtiens, ainsi que des *hougan* ou des *manbo* qui sont des prêtres et prêtresses du vaudou, donc des gens ayant une certaine autorité au niveau de cette religion. Bref, j'ai recherché des individus ayant un lien direct avec le milieu scolaire haïtien ou le milieu du vaudou. En décrivant le type d'échantillonnage, j'appuie aussi la forme de tri employé. En effet, j'ai effectué un « tri orienté » de même

⁸⁸ Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. 2^e éd. Anjou. Les Éditions CEC inc. p.235 à 240.

⁸⁹ Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. 2^e éd. Anjou. Les Éditions CEC inc. p.235- 236.

qu'un « tri boule de neige » pour trouver les personnes à interviewer. Ainsi, sachant que je souhaitais avoir des gens en lien avec le milieu scolaire et le milieu du vaudou, j'ai cherché, parmi mes élèves, mes connaissances et dans mon entourage des gens correspondant à ces critères. Lorsque j'ai dû chercher parmi les Haïtiens qui avaient immigré au Québec, j'ai essayé de trouver des gens qui étaient arrivés depuis peu et qui avaient tout de même vécu un certain temps en Haïti. Toutefois, les gens choisis avaient un lien direct avec mon sujet de recherche.

Je précise enfin que le tri que j'ai fait est de type « boule de neige », à savoir une façon de recruter des informateurs qui consiste à demander à des gens que l'on connaît de nous référer d'autres gens qui pourraient être appropriés pour la recherche. Ainsi, mon élève, Jennifer Anglade, a demandé à sa sœur, Micheline Anglade, qu'elle savait très curieuse par rapport au vaudou, si elle accepterait de faire une entrevue avec moi. Ce fut de même pour plusieurs interviewés. Le sujet du vaudou étant délicat, il était préférable de savoir à l'avance si les personnes seraient ouvertes à ce type de questionnements. Dans le même ordre d'idées, je me dois de souligner qu'étant donné que le sujet abordé touche la vie privée des gens, de même que des aspects sociaux tabous en Haïti, j'ai voulu conserver l'anonymat des participants. Ainsi, tous les noms des personnes interviewées employés dans cette recherche sont des pseudonymes. De plus, aucune des entrevues n'a été faite sans le consentement de la personne interviewée. Quelques-unes d'entre elles étant quasi analphabètes, ou se trouvant dans un autre pays lors des entretiens téléphoniques, je n'ai pas procédé à la signature formelle d'un formulaire de consentement. Le contexte de recherche m'a plutôt amenée à expliquer les règles éthiques de ce travail, pour ensuite

procéder à une demande de consentement oral à chacune des personnes impliquées, lequel consentement a été dûment enregistré. J'en garde les traces dans ma documentation auditive (Voir bibliographie section entrevues ainsi que les annexes 7 à 11).

Le tableau 2.1 intitulé : *Caractéristiques générales des personnes interviewées* présente les treize interviewés et sept caractéristiques générales d'identification, tel que le type de questionnaire auquel ils ont répondu, leur catégorie d'âge, le(s) quartier(s) de Port-au-Prince où ils ont habité, etc. Quant au tableau 2.2 qui s'intitule : *Caractéristiques générales des personnes interviewées en lien avec le milieu scolaire haïtien*, il présente huit caractéristiques des participants liées plus ou moins directement au milieu scolaire.

Tableau 2.1 : Caractéristiques générales des personnes interviewées

Interviewés	Caractéristiques						
	Type de questionnaire	Catégorie d'âge	Quartier habité à P-A-P	Nombre d'années à P-A-P	Religion officielle pratiquée	Nombre d'enfants	Ville natale
Jennifer Anglade	Élève/Étudiant	Moins de 20 ans	Delmas 3	14	Catholicisme	0	P-A-P
Micheline Anglade	Élève/Étudiant	Moins de 20 ans	Delmas 3	16	Catholicisme et pratiques vaudou	0	P-A-P
Marizelle Charles	Élève/Étudiant	Moins de 20 ans	-----	-----	Catholicisme	0	Las Carobas
Jackley Dufort	Élève/Étudiant	Moins de 20 ans	Delmas 3	1	Catholicisme	0	Jérémie
Roméo Hurbon	Élève/Étudiant	21-30	Delmas 19 et 3	15	Catholicisme	0	Cabaret
Willio Jean	Élève/Étudiant	Moins de 20 ans	Delmas 48 (Musseau)	9	Catholicisme	0	P-A-P
Frantz Clerval	Professeur	31-40	Canapé Vert	21	Catholicisme	2	St-Louis du Nord
Gina Henry	Professeur	41-50	Delmas 48 (Musseau)	31	Catholicisme	2	P-A-P
Hervé Tilus	Professeur	61-70	?	?	Catholicisme	?	Ouanaminthe
Christophe Lubin	Intellectuel	71 ans et plus	Pétionville	?	Catholicisme	2	P-A-P/ Pétionville
Max Toussaint	Intellectuel	21-30	Bois-Vernard	19	Agnostique	0	P-A-P
William Jarrett	Parent	41-50	Bolosse/Delmas 48 (Musseau)	41	Catholicisme	2	P-A-P
Boukman	Hougan/Manbo	31-40	Carrefour Feuille	33	Vaudou	1	P-A-P

Tableau 2.2 : Caractéristiques générales des personnes interviewées en lien avec le milieu scolaire haïtien

Interviewés	Caractéristiques							
	Écoles fréquentées	Niveau scolaire atteint	Diplômes	Matière(s) enseignées	Milieu d'enseignement	Nb années enseignement en Haïti	Nb années enseignement au total	Principal emploi du temps actuel ⁹⁰
Jennifer Anglade	Laïque privé/ Cong.	Secondaire en cours	-----	-----	-----	-----	-----	Élève de 7 ^e A.F. Secondaire
Micheline Anglade	Laïque privé/ Cong. et Protestant	Secondaire en cours	-----	-----	-----	-----	-----	Élève de seconde. Secondaire
Marizelle Charles	Cong.	Primaire en cours	-----	-----	-----	-----	-----	Élève en 6 ^e A.F. Primaire
Jackley Dufort	État	Primaire en cours	-----	-----	-----	-----	-----	En attente d'un retour à l'école
Roméo Hurbon	Cong./ Cong./ U.privée	Université en cours	Bac. en sciences de la gestion (en cours)	-----	-----	-----	-----	Vendeur et étudiant en 4 ^e année de gestion. Universitaire
Willio Jean	Cong.	Primaire en cours	-----	-----	-----	-----	-----	Élève de 4 ^e année. Primaire
Frantz Clerval	Cong./ Laïque privé/ U.privée	Université	Bac. en Génie électromécanique	Physique	Secondaire Lycées et Collèges	12	12	Vendeur dans une entreprise de produits électroniques
Gina Henry	Cong./ Cong./ U.privée	Université	Bac. en Génie électrique et bac. en sciences de l'éducation (incomplet)	Mathématiques/ Catéchèse/ Sciences sociales/ Biologie/ Anglais	Secondaire Congréganistes	15	16	Professeur au secondaire

⁹⁰ Voir l'annexe 12 : « Appellation des différents niveaux scolaires en Haïti », afin de comprendre à quoi correspondent les niveaux scolaires haïtiens auxquels je fais référence dans les tableaux et tout au long du reste de la recherche

Interviewés	Caractéristiques							
	Écoles fréquentées	Niveau scolaire atteint	Diplômes	Matière(s) enseignées	Milieu d'enseignement	Nb années enseignement en Haïti	Nb années enseignement au total	Principal emploi du temps actuel ⁹¹
Hervé Tilus	Cong./ Lycée/ U. d'État et Université québécoise	Université	Bac. en philosophie/ maîtrise en sc. de l'éducation (incomplet)/ Certificat en langues secondes	Philosophie/ Littérature française/ Grammaire française	Secondaire Congréganistes	5	35	Retraité de l'enseignement
Christophe Lubin	?/ Cong./ ?	?	?	Catéchèse Français Latin	Secondaire Congréganiste.	?	?	Attaché culturel
Max Toussaint	Cong./ Cong./ U. québécoise	Université	Bac. en Sciences politiques/ Majeure en économie/ maîtrise en urbanisme (incomplet)	Politique/ Macroéconomie/ Économie financière/ Management/ Processus décisionnel/	UEH/ Hautes études commerciales/ Quisqueya	5	5	Professeur d'université en Haïti et consultant
William Jarrett	Cong./ Cong./ U. d'État	Université	Bac. en génie électromécanique	-----	-----	-----	-----	Étudiant à Polytechnique : UdeM
Boukman	?/ Lycée	Secondaire incomplet	-----	-----	Dans son <i>hounfor</i>	-----	-----	Hougan et coiffeur

Légende : Cong. : Congréganiste

Nb. : Nombre

UdeM : Université de Montréal

Bac. : Baccalauréat; diplôme de premier cycle universitaire

Sc. : Sciences

U. : Université

A.F. : Année fondamentale

⁹¹ Voir l'annexe 12 : « Appellation des différents niveaux scolaires en Haïti », afin de comprendre à quoi correspondent les niveaux scolaires haïtiens auxquels je fais référence dans les tableaux et tout au long du reste de la recherche.

2.3.3 Limites de la recherche

Après avoir décrit l'ensemble du déroulement de mon étude sur l'influence des croyances vaudou sur la réussite et/ou l'échec scolaire en Haïti, je me dois de souligner les limites qui ont encadré l'ensemble de mon étude. Il sera donc question du contexte de l'étude, des limites par rapport à mon échantillonnage, de l'insécurité politique du pays, de la retranscription des entrevues.

L'ayant déjà souligné à quelques reprises, le contexte de ma recherche n'était pas simple. Les principales embûches se sont concentrées sur le fait que j'aborde le sujet du vaudou, sujet socialement tabou et le fait que je doive naviguer avec l'instabilité politique du pays, réalité exigeant énormément d'adaptation. Le tabou au sujet du vaudou m'a obligée à procéder à la cueillette de données avec beaucoup de délicatesse. En effet, afin de ne pas froisser certaines gens, j'ai constitué mes questionnaires de manière à introduire doucement le sujet du vaudou. Par conséquent, certaines questions ont été formulées spécialement pour quelques guides d'entretien, afin de les adapter aux interviewés que je craignais d'être plus susceptibles ou rébarbatifs. Par exemple, lorsque j'ai voulu demander aux parents si on parle de vaudou avec les enfants à la maison, j'ai commencé par poser une question très large, demandant aux parents de quoi ils parlent avec leurs enfants. Ensuite, j'ai demandé si on parle de religion à la maison et finalement du vaudou. Par conséquent, différentes réponses à certaines questions ne sont disponibles que dans quelques questionnaires et non dans l'ensemble de ceux-ci. Ainsi, certaines réponses à des questions sont basées sur trois ou cinq des participants et non sur

l'ensemble des treize personnes. Alors, j'ai choisi de ne pas exclure certaines informations amenées par un seul participant ou quelques-uns des participants dans la mesure où ces informations m'apparaissent reliées directement à la recherche.

Tel que mentionné précédemment, mon échantillonnage a particulièrement été déterminé par le contexte haïtien instable. D'un point de vue général, je dois nommer les conditions non seulement politiques, mais globales du pays. Haïti étant un pays du Tiers-Monde, les moyens de communication et de transport ne sont pas organisés comme dans les pays plus développés. J'ai donc eu des limites au niveau de mon déplacement et des communications lors de mon premier séjour en terre haïtienne. Habitant Port-au-Prince, ayant une tâche d'enseignement à l'école et le téléphone n'étant pas accessible à tous, j'ai concentré mes recherches dans la zone de la capitale. Les influences vaudou ont la réputation d'être plus fortes et plus présentes en province, mais je n'ai malheureusement pas pu m'y rendre. Limitée à Port-au-Prince et Montréal, il manque probablement le point de vue des gens de la province, de gens qui proviennent moins de milieux sociaux bourgeois ou très instruits.

Lorsqu'est venu le temps d'effectuer un retour en Haïti pour aller faire les entrevues, les problèmes politiques entourant la chute du Président Jean-Bertrand Aristide étaient à leur paroxysme. L'insécurité dans la ville de Port-au-Prince, les tirs et nombreux bris matériels ont fait que je ne pouvais plus me déplacer comme je le voulais ni même simplement demeurer dans le pays en toute sécurité. Les gens étant monopolisés par leur propre survie, la recherche sur le terrain devenait impossible. Ceci a eu des conséquences

majeures sur la constitution de mon échantillon. Ainsi, j'ai dû faire mes interviews à partir des gens disponibles dans mon entourage montréalais. De toute façon, dans une recherche comme la mienne, l'échantillonnage ne pourrait jamais être représentatif de l'ensemble de la population haïtienne, ou de grands ensembles d'une population. L'intérêt de mon approche se situe plutôt sur l'exemplarité dont chacun des sujets peut témoigner par rapport aux orientations de l'éducation en Haïti.

La décision que j'ai prise de retranscrire d'abord en créole les entrevues qui se sont déroulées dans cette langue comporte aussi quelques obstacles méthodologiques. D'abord je ne peux pas affirmer que je maîtrise l'écriture de la langue créole, bien que je connaisse les règles courantes d'écriture, de vocabulaire comme de grammaire. De plus, comme le créole est d'abord une langue de tradition orale, il est récent qu'on l'écrive. Conséquence : les grammairiens eux-mêmes ne s'entendent pas tous sur «La » grammaire officielle du créole qui change continuellement. Ceci ajoute donc à la complexité d'apprendre à l'écrire. Pour pallier à cette lacune j'ai fait appel à des correcteurs compétents. Remplies de bonne volonté, trois personnes vivant à Montréal et à Port-au-Prince ont mis la main à la pâte. Toutefois, de multiples embûches sont venues rendre la tâche exaspérante : Problèmes de logiciels informatiques, égarement des disquettes contenant les entrevues créoles corrigées, manque d'électricité dans la capitale haïtienne donc impossibilité de travailler ou d'avoir accès aux entrevues envoyées par courriel, troubles de communication téléphonique empêchant le dialogue avec les correcteurs pendant plusieurs semaines, maladie etc. Comme par la suite j'ai constaté que les trois correcteurs eux-mêmes n'écrivaient pas exactement le créole de la même façon, j'ai pris

la décision de cesser de mettre des énergies sur l'orthographe créole, d'autant plus que j'ai toujours fait suivre d'une traduction française les propos en créole haïtien.

CHAPITRE 3

3 PRÉSENTATION DES DONNÉES

Rendue à ce point de la recherche, il importe que je présente les données recueillies. Je résumerai donc les informations pertinentes à chacune des pratiques vaudou. J'utiliserai les sources décrites précédemment, les informations émanant du matériel didactique produit dans le contexte d'éducation en Haïti ainsi que certaines conclusions émanant du test diagnostique *Résultats Plus* pour commenter la réussite ou l'échec scolaire en Haïti.

Tout au long de la présentation des données brutes, je m'en tiendrai à résumer l'essentiel des réponses significatives pour répondre aux hypothèses et sous-hypothèses de recherche. En effet, je tiens à souligner que ce qui apparaît intéressant en sciences humaines, est de pouvoir faire ressortir différentes typologies face à un sujet donné. Bien que chaque interviewé apporte des faits et des détails personnels intéressants, ce que je vise ici est plutôt de faire ressortir les grandes lignes des différents types de pensées. Ainsi, dans la partie des « données brutes », j'ai choisi de présenter mes résultats de cueillette d'information de manière « quantitative », c'est-à-dire en indiquant combien d'interviewés ont répondu à telle ou telle question et combien d'autres ont eu telle autre réponse, etc. Ainsi, je pourrai faire ressortir les grands types de conceptions et les grandes lignes de la recherche sur l'influence des croyances vaudou sur la réussite et/ou l'échec scolaire en Haïti.

En relisant les données des entrevues de recherche, j'ai vu que les réponses des interviewés sont complexes. Bien que certains, dans un premier temps, m'offrent un « oui » ou un « non » en guise de réponse, les explications et autres détails qu'ils ajoutent rendent parfois la réponse très différente. Méthodologiquement, j'ai donc choisi de ne pas tenir compte du premier « oui » ou « non », mais plutôt de l'ensemble des propos.

De plus, je dois souligner un phénomène qui s'est produit lors de la cueillette de données. Tout au long des entrevues, les interviewés étaient sollicités afin de répondre en fonction du « type » de questionnaire leur correspondant (ex : professeur, parent, intellectuel etc). Cependant, les participants étaient continuellement portés à donner d'autres réponses correspondant à ce qu'ils ont vécu alors qu'ils se trouvaient dans l'une ou l'autre des positions des acteurs évoqués dans les questions. Par exemple, dans le cas de plusieurs professeurs, en plus de me témoigner de ce qu'ils savent que les parents disent à leurs enfants, nombreux sont ceux qui ont eu la tendance soit de me raconter leurs réactions face à leurs propres enfants (donc en se situant dans le rôle de parent) ou encore en se remémorant comment ils ont vécu les choses alors qu'ils étaient eux-mêmes des enfants. Ceci a eu pour conséquence de m'apporter des « double réponses » ou des « triple réponses ». C'est-à-dire des réponses me renseignant sur ce qu'ils savaient du sujet selon le rôle dans lequel ils se situaient. J'ai choisi de tenir compte des informations qu'ils me divulguaient spontanément en se mettant dans les diverses positions possibles, car ainsi de nouvelles données ont émergées. De plus, cette réaction très spontanée de partager leurs expériences révèle beaucoup de choses sur la situation de l'école vis-à-vis le vaudou

selon l'époque à laquelle on se situe, selon la position sociale occupée par un individu à différents moments de sa vie, ou encore selon l'évolution des mentalités individuelles ou collectives.

Entrevues de recherche

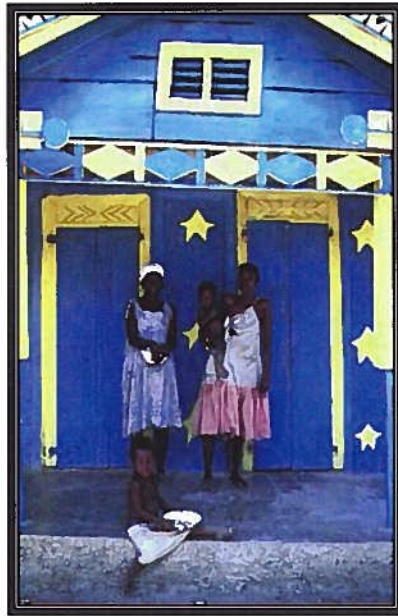
Le principal défi, mais aussi ce qui fait l'originalité de cette recherche, c'est de travailler sur un terrain non-défriché. Je n'ai trouvé aucun chercheur ayant exploré le rapport entre croyances vaudou et réussite versus échec scolaire dans le milieu haïtien. Cette réalité a eu pour conséquence méthodologique que je choisisse des moyens afin de répondre à mes questionnements. J'ai donc opté pour l'utilisation d'entrevues. La cueillette de données questionnements. Voilà ce qui constituera la principale source d'information de cette recherche. Je rapporterai donc les données telles que je les ai obtenues, c'est-à-dire en indiquant les questions que j'ai posées à l'ensemble des interviewés selon le type auquel ils appartiennent⁹², et ce, dans chacun des quatre grands thèmes qui constituent mon enquête : croyances vaudou et milieu familial, croyances vaudou et réussite versus échec scolaire, croyances vaudou et manuels scolaires et croyances vaudou, école et classes sociales. Je nuancerai à l'occasion certaines des affirmations recueillies en m'inspirant soit d'observations professionnelles qui me sont propres, soit de résultats issus de l'enquête *Résultats Plus*.⁹³

⁹² Les types en question représentent une catégorisation des interviewés sous cinq appellations : les élèves ou étudiants, les professeurs, les parents, les intellectuels et les *hougan* et *manbo*.

⁹³ Voir l'annexe 13 : « *Résultats Plus* » pour plus d'informations sur la passation du test *Résultats Plus*.

3.1 CROYANCES VAUDOU ET MILIEU FAMILIAL

Figure 3.1 Famille haïtienne et sa case décorée. Saint-Martin



Giraud, P. *Photothèque des Antilles*. [http://www.guadeloupe-fr.com/phototheque/kw_lieusujet=Habit-/](http://www.guadeloupe-fr.com/phototheque/kw_lieusujet=Habit/)

Espace central de toute vie humaine, le milieu familial est le premier lieu éducatif dans lequel la personnalité d'un individu se forme et où ce dernier apprend à construire et à organiser sa perception du monde. Existant au sein d'un espace socio-culturel commun, la cellule familiale véhicule des valeurs, des conceptions de la société au sein de laquelle elle évolue. Dans le cadre de cette recherche, je me demande comment et en quoi l'univers éducatif de la famille haïtienne communique aux jeunes certaine(s) conception(s) du vaudou. Pour développer ce questionnement, je rapporte ici des comportements et des paroles évoqués par les différents interviewés qui me présentent comment certaines pratiques et quelques « dialogues » sur le vaudou sont véhiculés par les milieux familiaux.

3.1.1 Parents, enfants et pratiques vaudou

Aborder le thème des croyances vaudou par rapport au milieu familial haïtien, c'est chercher à savoir quelle place le vaudou occupe au sein des familles haïtiennes. Afin de parvenir à couvrir ce thème, j'ai questionné les interviewés en leur demandant, selon le type d'interviewé auquel je m'adressais, quelle forme de discussions existent entre parents et enfants à propos de la religion et ensuite, à propos du vaudou.

Dans un premier temps, j'ai donc demandé aux enseignants s'ils savent si les parents de leurs élèves parlent de religion avec eux et si oui, de quoi est-ce qu'ils parlent ou si non pourquoi ils n'en parlent pas. Quatre interviewés (trois enseignants et le parent) ont répondu à cette question. Unaniment, ils ont affirmé que les parents haïtiens parlent de religion avec leurs enfants. Outre M. Jarrett qui m'a affirmé que son épouse et lui ont parfois pris le temps d'expliquer à leurs enfants ce qu'est l'Église catholique, il m'a dit qu'ils ont plus particulièrement parlé de foi et de catholicisme avec leurs jeunes lors du décès de leur grand-mère. Par contre, en ce qui concerne les trois enseignants, bien qu'aucun d'entre eux n'ait d'exemple concret pour appuyer le fait qu'ils croient profondément que les parents haïtiens parlent de religion avec leurs enfants, j'ai compris, par les faits qu'ils m'énuméraient (exemple : les parents haïtiens sont très pratiquants, ils prient beaucoup) que c'est à travers leurs **pratiques** que les parents partagent avec leurs enfants sur la foi catholique.

Par la suite, j'ai attaqué la question des discussions sur le vaudou entre parents et enfants à la maison. Les treize interviewés ont traité de cette question. Le premier constat est que, lorsque les parents des enfants permettent à ces derniers d'établir un contact avec le vaudou, ils le font principalement par l'intermédiaire de **pratiques** vaudou auxquelles ils participent et non par la parole. En effet, cinq des interviewés ont été en contact avec le vaudou par l'intermédiaire des pratiques de leurs parents. Boukman le *hougan*, me dit par exemple que plusieurs parents viennent le consulter, accompagnés de leurs enfants. Ils viennent souvent afin d'avoir des traitements pour leur santé. Dans le même ordre d'idées, Roméo Hurbon présente cette réalité :

R : E, bon, te geyen on zanmi l ki, lè li te kon ap fè de seremony, kote l te kon ap bay lwa manje, manman m te konn ede l paskè li te toujou vle kè se manman m ki fè manje pou li. Men lè konsa m te konn la, m te konn ap gade koman seremony ap pase e koman lè on moun pran lwa, kisa l fè, bagay konsa.

[Bon, il y avait un de ses amis, qui, lorsqu'il faisait des cérémonies et qu'il donnait à manger aux *loa*, voulait toujours que ma mère l'aide à cuisiner. À ces moments là, j'étais là et je regardais comment la cérémonie se déroulait, comment une personne possédée par un *loa* réagissait, ce qu'elle faisait, des choses du genre.]⁹⁴

J'ai choisi de qualifier cetter réalité d'*adhésion ouverte* face aux pratiques vaudou.

M. Christophe Lubin, de son côté, appuie lui aussi ce qui a été décrit précédemment, mais en plus il m'a répondu en m'expliquant qu'il y aurait un autre type de comportements rattachés au vaudou dans les milieux familiaux. Dans le milieu paysan, les parents haïtiens n'auraient pas, selon lui, de réticences à ce que leurs enfants non seulement sachent qu'ils pratiquent le vaudou, mais en plus ils les introduiraient dans ces pratiques.

⁹⁴ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Roméo Hurbon*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (135 minutes).

Tandis que dans les milieux urbains, les parents cacheraient leurs pratiques vaudou à leurs enfants. Le sujet est tellement tabou dans certains cas, qu'il se pourrait bien que certains parents aient des pratiques vaudou, sans savoir que leurs jeunes, de leur côté, en font aussi usage :

R : Le milieu paysan n'a aucun problème. [On y] pratique le vaudou carrément et les enfants sont introduits là-dedans, tout naturellement aussi. Donc on ne peut pas dire qu'ils ne parlent pas du vaudou, au contraire, ils en vivent, heu, les enfants sont chez les *hougan* comme leur papa, leur maman. Ils sont dans les cérémonies.

[...]

Q : Ils suivent leurs parents.

R : Oui, oui, ils suivent leurs parents. Et les parents ne les empêchent pas du tout. [...] Mais dans les milieux urbains où l'on a avalé l'idée que c'était satanique, c'est un sujet tabou, on n'en parle pas. Même si les parents vont visiter les temples vaudou, les *hougan* et les *manbo*, il est très important [que] les enfants ne soient pas conduits à des choses comme ça. [...]. Autrement dit, en général, vous trouverez un tas de jeunes Haïtiens des villes pour qui le vaudou est quelque chose de mystérieux, qui ne savent pas quoi dire là-dessus. Qui n'ont aucune idée, aucune bonne idée sur le vaudou. Ça a été mon propre cas!

[...]

[...] Il y a peut-être des parents, aussi même des enfants, qui en cache à l'un de l'autre, ont pu se trouver dans des affaires de vaudou. Et le jeune garçon qui a été là-dedans, pour sa curiosité, ne viendra pas avouer à sa maman qu'il a été là. De même que la maman qui a été là-dedans pour ses besoins, ne va pas venir raconter à son enfant qu'elle avait été là. Mais les deux savent quelque chose. Le jeune là va savoir quelque chose sans savoir comment l'expliquer, sans comprendre de quoi il s'agit non plus. Il va se faire des idées plus ou moins fausses sur le vaudou et comme beaucoup d'Haïtiens sont comme ça.⁹⁵

La réalité des pratiques vaudou parentales cachées aux enfants relevée par M. Lubin a aussi été mentionnée par quatre autres interviewés. Mme Gina Henry l'illustre par son

⁹⁵ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Christophe Lubin*, Ambassade haïtienne, Montréal, Entrevue (320 minutes).

témoignage d'expérience de vie avec ses propres élèves ainsi qu'au cours de sa propre enfance, alors qu'elle me dit que les parents d'élèves qui fréquentent les écoles congréganistes cachent leurs pratiques vaudou à leurs enfants et ne veulent pas leur parler de ce qu'ils font. De plus, tout comme M. Lubin, elle croit que les parents d'enfants qui ne fréquentant pas ce type d'écoles sont probablement plus ouverts à parler du sujet avec leurs enfants :

R : Donc pendant mon cours de catéchèse, [...] je leur parlais un peu de [...] ce qu'ils vivent chez eux, donc là ils étaient clairs, [...] ils parlaient. [...] Chez les filles, parce que j'ai eu la chance de travailler avec les filles, les filles étaient plus ouvertes et il y en a [qui parlaient de] leur religion. Elles ont parlé du vaudou. [...] Souvent [certaines de leurs] tantes [ou de leurs] parents pratiquent le vaudou. Hé, ces enfants là, me disaient qu'elles avaient peur et les parents ne voulaient pas leur expliquer non plus [...] ce qu'ils vivent. Donc quand elles posaient des questions aux parents [telles que :] "Mais c'est quoi ça? Pourquoi tu mets telle photo? Pourquoi tu mets telle chose dans la maison?" Les parents disaient : "A se timoun ou ye, retire kò ou!" ["Ah! Tu n'es qu'un enfant, va-t-en, ne te mêle pas de ces choses là!"]

Q : Hum, hum

R : Donc heu, les parents n'expliquaient pas aux enfants réellement [...] ce qu'ils vivaient [...] comme vaudou.

Q : Ok

R : Donc [les enfants] ne savaient pas. Et ils exigeaient également à ce que leurs enfants aillent [...] à l'église. Avoir une vie plus ou moins saine. [...]

Q : Ok

R : Les enfants vaudouïsants avaient une certaine peur de dire ce qu'ils font. Et quand ils me parlaient de leurs parents, c'est comme si c'était une sorte de plainte : "Oh madame, tu sais ma maman, j'étais chez ma tante, et elle avait une photo ; c'est quoi ça madame? Pourquoi elle a mis ça?" [Pour ces enfants] c'était une honte.

Q : Hum, hum!

R : Donc c'était comme une sorte de plainte qu'elles portaient, [par rapport à] leurs parents, parce que leurs parents pratiquaient le vaudou : "Oh! Mes

parents me demandent d'aller à l'église et puis eux-mêmes ne vont même pas à l'église!"

Q : Hum!

[...]

Q : Mais est-ce que vous savez si ces enfants là, par exemple, étaient amenés par leurs parents dans des cérémonies, ou heu, voir des *bokòr*, des choses du genre, des *hougan* ? Est-ce que les enfants vous disaient ça?

R : Non, les enfants ne me disaient pas ça, les enfants ne me disaient pas, non, non, non. Il y en a seulement qui me disaient qui avaient des parents qui avaient des choses qui n'étaient pas de l'église.

Q : Ok, ok

Mais ils ne comprenaient pas ces phénomènes là?

R : Non, il y en a qui me disaient carrément qu'ils ne comprenaient pas.

[...]

Q : Hum, hum. Et puis [les élèves] vous demandaient à vous qu'est-ce que ça voulait dire?

R : Oui, qu'est-ce que ça voulait dire.

Q : Ah...

R : Et pourquoi [...] les parents ne voulaient pas leur expliquer c'était quoi.

[...]

Q : Mais vous, qu'est-ce que vous leur disiez à ce moment là?

R : Bon, je leur disais, bon c'est le vaudou. Je leur disais que bon c'est leur religion, peut-être qu'ils pratiquent le vaudou [...] mais ils ne voudraient pas que leurs enfants le pratiquent. Donc à ce moment-là c'est pourquoi ils ne veulent pas révéler la vérité.

Q : Hum

R : Donc c'est parce qu'ils veulent protéger leurs enfants, ils veulent garder leur enfant dans une, étant donné qu'ils sont dans une école catholique...

Q : Hum, hum

R : ...ils veulent protéger la place de l'enfant donc c'est pour ça...

Q : À l'école?

R : À l'école. Donc c'est pourquoi ils ne veulent pas révéler la vérité.

Q : Donc, vous voyez un lien direct entre le fait qu'ils cachent...

R : Oui

Q : ...le vaudou avec le fait que l'enfant aille dans une école congréganiste.

R : Oui, oui, oui, oui

Q : Ok. Pensez-vous que les enfants qui ne vont pas nécessairement dans une école congréganiste, peut-être que leurs parents [...] parlent plus de leurs pratiques vaudou?

R : Heu bon, je pense. Ils peuvent leur en parler aussi, mais il y a des parents aussi qui ont peur de révéler la vérité aux enfants. Parce que moi, [par exemple dans] ma famille il y en a qui pratiquaient le vaudou, mais ma maman [ne voulait] pas que j'aille chez ces tantes [là]...⁹⁶

M. Max Toussaint souligne que cette attitude des parents haïtiens contribue au fait que les jeunes ont une vision erronée du vaudou :

Q : Mais vous me disiez qu'ils avaient souvent une vision erronée de ce qu'est le vaudou, heu, précédemment, donc heu...

R : Oui tout à fait, heu, c'est qu'en Haïti, heu, en général les parents pratiquent le vaudou, mais ils ne l'admettent pas.

Q : À leurs enfants?

R : Donc, ils ne l'admettent pas, donc ils refusent d'en parler ouvertement à leurs enfants. Donc ce qui fait que leurs enfants ont une vision erronée, heu, heu, heu du vaudou.⁹⁷

⁹⁶ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Gina Henry*, Domicile de l'interviewé, La Prairie, Entrevue (70 minutes).

⁹⁷ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Max Toussaint*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (40 minutes).

J'ai choisi de qualifier cette autre réalité d'*adhésion taboue* face aux pratiques vaudou.

Outre deux interviewés (le *hougan* et un intellectuel) qui affirment parler et avoir entendu parler ouvertement du vaudou à la maison, il a été noté que les paroles que plusieurs parents adressent aux enfants servent à **avertir** ou à **réconforter** les enfants face aux éventuels maléfices qui pourraient découler du vaudou. Trois des interviewés ont clairement présenté cette situation à travers leurs propos :

Roméo Hurbon :

Q : Non, epi lè ou te piti, eske li te geyen konvèsasyon ak ou pou egzplike w sak vodou a li ye?

[Non, et lorsque tu étais petit avais-tu des conversations avec elle [sa mère], afin qu'elle t'explique ce qu'est le vaudou?]

R : E, wi li te konn eseye eksplike m.

[Heu, oui, elle a essayé de m'expliquer.]

Q : Qu'est-ce qu'elle t'expliquait?

[Qu'est-ce qu'elle t'expliquait?]

R : Sa ki, eu, move zespri, bagay konsa. E li te eksplike m tou, e, pou m te fè atansyon, e, menm lè m pat bezwen fè, men pou m te fè atansyon. E toujou, respèkte granmoun, salye yo, pa ri yon mou...

[[...] Les mauvais esprits, des choses du genre. Elle m'a aussi expliqué de faire attention, même si je n'avais pas besoin de faire attention, elle me disait d'être prudent. Elle me disait toujours de respecter les adultes, de les saluer, de ne pas rire d'une personne...]

Q : Poukisa? Ki rapò ki geyen ant granmou epi vodou a?

[Pourquoi? Quel rapport y a-t-il entre les adultes et le vaudou?]

R : E paskè dabitid, yo pran granmoun, de moun ki deja konnen, m pa konnen, ki avanse nan laj kòm de moun ki, eu, ka fè yo timoun mal.

[Heu, parce que d'habitude on considère les personnes âgées comme des gens qui ont des connaissances; je ne sais pas, qui sont avancés dans l'âge, comme des gens qui peuvent faire mal aux enfants.]

Q : Ki jan?
[Comment?]

R : E, paskè yo di kè granmoun nan par egzamp, li ka ba ou madichon, granmoun nan li ka voye on bagay sou ou...[Petite interruption suite à la fin de la cassette] ...ka rele, en français sorcier. Lè yo di moun sa ka on chòche, " chòche " c'est le mot créole pour dire sorcier. Li ka yon lougawou. Yon lougawou se yon moun kè moun yo gen nan tèt yo ki ka manje timoun, e, donk manman m te eksplike m tout bagay sa yo, men li di m, men m pa bezwen pè yo. E, yo pa ka fè m anyen, men sèl bagay, toujou rèspèkte granmoun, salye granmoun si m jouinn yo sou rout mwen, e, pa ridikilize moun ki, ki malad, ki paralyze, ki kokobe. Ki gen quoique ce soit comme handicap physique.

[Heu, parce que, par exemple, on dit que les personnes âgées peuvent vous donner des malédictions, ils peuvent envoyer des choses sur vous. [...]] c'est ce que nous appelons un sorcier en français. Lorsqu'on dit qu'une personne peut être un "chochie" c'est le mot créole pour dire « sorcier » [ça veut aussi dire que c'est] peut être un loup-garou. Un loup-garou c'est un individu par rapport auquel les gens ont en tête qu'il peut manger les enfants. Donc ma mère m'a expliqué toutes ces choses, mais elle m'a dit que je n'ai pas à avoir peur d'eux. Ils ne peuvent rien me faire, mais la seule chose, il faut toujours que je respecte les vieillards, que je salue ceux que je croise sur ma route et que je ne ridiculise pas les gens qui sont malades, paralysés ou infirmes. Les gens qui ont quoi que ce soit comme handicap physique.]⁹⁸

Frantz Clerval :

R : En fait, [parmi] les Haïtiens, il y en a qui ne pratiquent pas le vaudou, mais ils croient [tout de même] au vaudou. Ils pensent que [par le biais] du vaudou, on peut vous faire des choses. On peut [vous] faire du bien ou on peut [vous] faire du mal. [Bien que vous ayez été élevé dans la religion catholique, cela n'empêche pas que vos parents vous fassent tout de même des mises en garde] : « Ne va pas chez un tel, ne prête pas tes ouvrages à un tel parce qu'on peut te faire du mal. » [...]

Q : Vos parents vous disaient ça.

R : Oui, oui. [...]⁹⁹

⁹⁸ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Roméo Hurbon*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (135 minutes).

⁹⁹ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Frantz Clerval*, Domicile de la Petite Patrie, Montréal, Entrevue (135 minutes).

Jackley Dufort :

R : Non, m pa wè yo, men m konn tande yo. Lè manman m ak papa m ap pale, yo konn ap pale de yo. Tankou nan lizière, jaden, lè nou pral nan jaden, yo di n pinga pase la, gen zombi ladan.

[Non, je n'en ai pas vus, mais j'en ai déjà entendu parler. Lorsque mes parents discutent ensemble, ils en parlent. Nos parents nous ont dit de ne pas passer à tel ou tel endroit, comme près des clôtures ou dans les jardins, car il y a des zombis là-bas.]¹⁰⁰

J'ai choisi de qualifier cette troisième réalité *d'avertissements préventifs face aux puissances symboliques*.

Une autre des interviewés, Jennifer Anglade (élève) est un cas intéressant.¹⁰¹ Son histoire provient de mon expérience personnelle vécue lors de mon séjour en Haïti. Ayant des problèmes avec une dame à qui elle devait une offrande destinée à Grande Sainte-Anne, Jennifer a fait appel à moi afin que je contacte sa mère sur le sujet. En discutant avec elle, j'ai découvert qu'elle était effrayée à l'idée que son propre père, qui lui-même utilise certaines pratiques vaudou (et qu'elle affirme avoir même vu en pleine crise de possession), soit au courant de son histoire avec Grande Sainte-Anne, car elle est convaincue que dans le cas où il saurait, il la battrait. Elle appuie son idée sur le fait qu'il l'a déjà battue alors qu'intriguée, elle avait fouiné dans l'armoire d'un buffet de la maison où elle avait précédemment vu son père introduire sa tête pour s'adresser à un être invisible.¹⁰² Dans la même ligne d'idées que M. Lubin et Mme Henry, Jennifer amène que, non seulement les parents et les jeunes peuvent avoir des pratiques vaudou sans se le

¹⁰⁰ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Jackley Dufort*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (30 minutes).

¹⁰¹ Voir l'annexe 1 : « Grande Sainte-Anne et l'échec scolaire : l'Histoire de Jennifer », afin de mieux comprendre sa situation personnelle.

dire, mais en plus, certains d'entre eux qui le pratiquent punissent leurs enfants qui leur paraissent trop curieux sur le sujet du vaudou.

Deux interviewés (un parent et un élève) disent que le sujet du vaudou n'est pas abordé à la maison. Tous deux disent que le sujet semble ne pas intéresser les membres de la famille.

Finalement, je souligne que deux des interviewés (2 élèves) relèvent qu'elles ont des discussions sur le vaudou avec leur sœur ou avec des amis. Bien que ce ne soit pas avec les parents, je trouve qu'il est bien de connaître avec qui ce genre de dialogue se produit. Par exemple, Micheline m'explique qu'après avoir vu certaines émissions à la télévision sur le vaudou ou après avoir entendu des histoires sur les *loa Agoue* ou *Damballah*, elle les partage avec les autres élèves de sa classe :

R : Kòm si lè m fini tande emisyon yo konsa, m konn al pataje ak timoun yo pou mande timoun yo ki ide yo geyen de sa, èske yo kwè nan sa yap di a, ou konprann?

[C'est comme si, lorsque je finis d'entendre des émissions comme cela, je vais partager avec les enfants pour savoir ce qu'ils en pensent. Je cherche à savoir s'ils croient dans ce qui a été dit, tu comprends?]

Q : Nou fè diskisyon sou sa?

[Vous faites une discussion sur ça?]

R : Nou fè diskisyon, voila! Nap diskite antre nou, pou nou konnen, chak moun ap pataje ide yo, chak moun ap bay opinion pa yo de sa yo panse, de sa yo panse, de sa yo panse.

[Nous faisons une discussion, voilà! Nous discutons entre nous, afin de d'accroître nos connaissances. Chacun partage ses idées, chacun donne son opinion sur ce qu'il pense.]

Q : Men ki lè ou fè sa ak timoun yo?

¹⁰² Voir la citation numéro de Jennifer Anglade dans la section 3.4.3 : « Les véhicules des connaissances sur le vaudou : un sujet tabou ».

[Mais quand fais-tu ça avec les autres enfants?]

R : Kòm si, lè pa gen pwofèsè nan klas la. Oubyen, durant le matin, lè nou vini, nou pokò, nou pokò antre nan klas.

[[Ça se passe] lorsqu'il n'y a pas de professeur dans la classe, ou bien, durant le matin, lorsque nous arrivons et que nous ne sommes pas encore entrés en classe.]

Q : Hum, hum

[Hum, hum]

R : Pandan nou chita antre nou, soi nap manje, oubyen nap bay bag, epi nap diskite. Mais à part, se de menm tou ou gen dwa wè, un tèl di si ou te wè tèl ou tèl film iè swà, ou konprann? Nou chak ap diskite de sa nou te wè, de tèl bagay, tèl bagay, tèl bagay.

[Pendant qu'on s'assoit ensemble, lorsqu'on mange ou lorsqu'on se raconte des blagues, nous discutons aussi. C'est à ce moment que l'un ou l'autre dit avoir vu tel ou tel film la veille au soir, tu comprends? Nous discutons tous ensemble de telle ou telle chose que nous avons vue.]¹⁰³

Dans le cadre du thème des croyances vaudou et du milieu familial, j'ai aussi cherché à savoir si les parents renforcent l'autorité exercée à l'école. Les questions qui ont été posées aux deux élèves et au parent étaient les suivantes:

- Tes parents te punissent-ils ou te récompensent-ils de la même manière que tes professeurs ?
- Peux-tu me décrire les ressemblances ou différences?
- Si un professeur punit votre enfant, quelle est votre réaction?

Les quelques informations recueillies au cours des entrevues étant très peu nombreuses et particulièrement vagues, il m'est impossible de faire une recension pertinente de ces dernières. Toutefois, je peux souligner que sur les trois interviewés qui ont répondu aux questions entourant le renforcement de l'autorité scolaire à la maison, aucun des trois ne

¹⁰³ Foley, M. (2003). *Entrevue avec Micheline Anglade*, Domicile de Delmas 3, Port-au-Prince, Entrevue (30 minutes.)

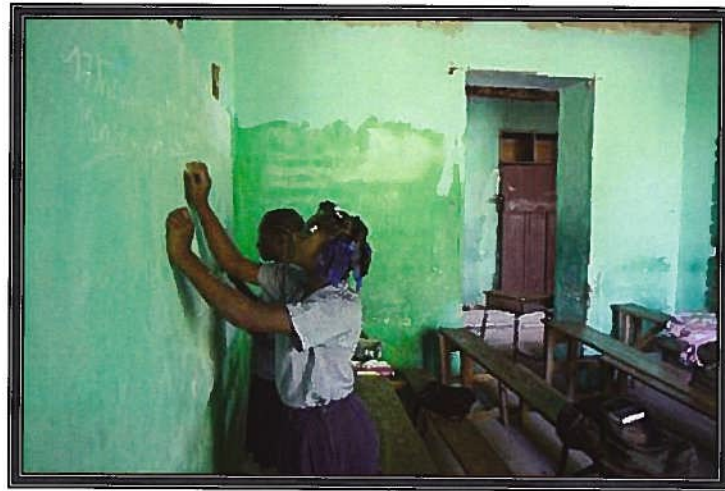
m'a dit que la punition donnée par le professeur a déjà été requestionnée ou contestée par l'un des parents.

Lors de mon expérience personnelle en classe, je dois dire que j'ai moi-même été en situation d'autorité au plan scolaire en tant que professeur. Confrontée à diverses situations de gestion de classe ou de gestion relationnelle avec les élèves, il m'est arrivé de devoir communiquer avec les parents. Je me rappelle une situation en particulier où une de mes élèves m'avait suppliée d'appeler son père à la suite d'un échec, afin que ce dernier ne la batte pas puisqu'elle n'avait pas obtenu la note de passage. Auparavant, cette jeune élève avait fait de nombreux efforts en venant travailler à l'école plusieurs soirs par semaine pendant plusieurs semaines afin de faire du rattrapage scolaire. À la suite de mon intervention téléphonique, il a choisi de ne pas battre sa fille. Une autre de mes élèves, ayant eu un problème avec une voisine qui était aller voir un *hougan* pour l'aider à mieux réussir à l'école, est venue me voir pour me demander, elle aussi, de parler à sa mère en son nom. Elle souhaitait que je raconte l'histoire à sa mère, car elle disait qu'elle ne l'écouterait pas si elle lui racontait elle-même. Elle souhaitait ainsi que sa mère intervienne pour régler le problème avec la voisine qui avait voulu l'aider au point de départ. Avant de raccrocher le téléphone, la mère m'a dit qu'elle irait parler à la voisine en question. Si je souligne ces anecdotes, c'est pour faire ressortir le pouvoir d'autorité dont disposent les acteurs du milieu scolaire. De plus, il m'est arrivé de contacter des parents dont les enfants étaient trop turbulents à l'école. Jamais un parent n'a remis en question ce que j'affirmais, ou comment j'agissais avec les élèves. Chaque

fois, les enfants qui revenaient en classe me disaient que leurs parents leur avaient fait comprendre que leur comportement n'était pas adéquat et qu'elles devaient le modifier.

3.2 CROYANCES VAUDOU ET RÉUSSITE VERSUS ÉCHEC SCOLAIRE

Figure 3.2 Jeunes filles à l'école Guatémala de Pétiön-ville.



Wehaitians.com, the scholarly journal of democracy and human rights
<http://www.wehaitians.com/again%20haiti%20and%20its%20multitude%20of%20problems.html>

Institution dynamique au sein de la société, l'école véhicule, elle aussi, les valeurs appartenant à la communauté dans laquelle elle s'inscrit. Je me demande donc comment l'école est investie par les croyances vaudou qui existent au sein de la société haïtienne. Afin de recueillir des données sur le rapport existant entre réussite, échec et croyances vaudou, j'aborde le thème de deux principales façons. La première m'amène à questionner les interviewés sur les facteurs qui, selon eux, influencent l'échec et la réussite scolaire. Dans un deuxième temps, je suggère aux interviewés différents comportements rattachés aux croyances vaudou (croyances sur les *loa*, les loup-garous,

les *hougan/manbo*, les mauvais sorts, etc.) afin de découvrir si certaines d'entre elles sont employées dans le cadre scolaire, comment elles le sont et dans quel but.

3.2.1 Réussite et échec scolaire : Point de vue des interviewés

Afin d'explorer la question de la réussite versus l'échec scolaire, il était important de connaître le contexte scolaire des interviewés. En ce qui concerne les élèves et les étudiants, je leur ai posé les questions suivantes :

- Quelle école fréquentes-tu?
- Quelle classe fais-tu?
- Est-ce la première fois que tu fais cette classe?
- T'est-il déjà arrivé de reprendre une classe?
- Si oui :
 - Quelle classe as-tu reprise?
 - Quelle moyenne as-tu fait cette année là?
 - Pourquoi crois-tu que tu as échoué?
 - Qu'as-tu fait pour essayer de réussir?

L'information retenue concerne spécialement les questions portant sur la reprise de classe, sur les raisons de l'échec scolaire et les moyens que les élèves ont pris pour réussir alors qu'ils voyaient qu'ils allaient échouer. Sur les six élèves interviewés, quatre d'entre eux ont eu un échec au cours de leur cheminement scolaire, et l'un des enseignants nous a

souligné avoir lui-même déjà redoublé une classe. Je commencerai donc par résumer les informations fournies par ces élèves.

Les élèves en situation d'échec ont échoué des classes différentes au cours du primaire et du secondaire. Toutefois les raisons qu'ils évoquent sont variées. Bien que ce ne soit pas toujours le principal facteur, trois élèves sur quatre invoquent le fait qu'ils n'ont pas suffisamment **étudié** pour réussir. Romé Hurbon est le seul à ne pas évoquer le « manque d'étude ». Il souligne plutôt que les causes sont : les **difficultés économiques** qu'il a eues lors de sa quatrième année du secondaire, ses **charges familiales** et la **distance** qu'il devait parcourir entre Cabaret et Port-au-Prince, afin d'aller étudier dans la capitale. Jennifer Anglade, elle, associe principalement l'échec de sa septième année fondamentale au fait qu'elle n'a pas donné à **Grande Sainte-Anne** la fleur exigée par cette dernière, alors qu'elle lui devait la réussite de sa précédente année scolaire.¹⁰⁴ Comme deuxième facteur, elle affirme ne pas avoir suffisamment travaillé. De son côté, Marizelle Charles affirme avoir redoublé sa classe « préparatoire un » parce qu'elle n'a pas assez étudié et parce qu'elle avait la « **maladie des yeux** » (avoir la vision trouble) le jour de ses examens. Finalement Jackley Dufort croit qu'il a redoublé sa troisième année du primaire car il n'a pas assez travaillé.

Chez les trois professeurs et les deux intellectuels plusieurs raisons sont mentionnées pour expliquer les échecs scolaires des élèves en Haïti. Les **difficultés économiques** et la

¹⁰⁴ Jennifer Anglade est une jeune élève de quatorze ans qui m'a partagé un fait vécu personnel auquel elle fait régulièrement référence pour s'exprimer tout au long de l'entrevue. J'ai choisi de répertorier cette histoire en annexe, afin que le lecteur puisse comprendre le contexte de ses réponses. Ainsi, voir

situation de **pauvreté** sont clairement nommées par les cinq interviewés. Les familles à moindre revenu ne peuvent pas payer les « meilleures » écoles. Recevant une éducation médiocre, plusieurs élèves demeurent des « demi-enseignés » et n'ont pas la possibilité de payer des professeurs privés pour leur venir en aide. C'est ainsi qu'on surcharge les écoles, tels les lycées, qui contiennent parfois jusqu'à trois ou quatre fois le nombre d'élèves qu'ils devraient accueillir, dit M.Christophe Lubin, intellectuel. Le professeur Clerval souligne que cette situation de pauvreté fait que plusieurs élèves se présentent à l'école sans avoir mangé ou suffisamment dormi, car ils ont dû se lever très tôt pour traverser des quartiers de la capitale, bloqués par le trafic automobile (Carrefour par exemple). M. Toussaint, souligne pour sa part que la situation économique difficile contrarie même certains élèves qui fréquentent les institutions universitaires ; ils ne peuvent pas payer les livres nécessaires pour faire des recherches bien documentées.

Ensuite, quatre des cinq personnes font ressortir la piètre qualité de **l'enseignement** en tant que faiblesse dans l'ensemble des écoles haïtiennes. Mme Henry souligne que bon nombre de professeurs n'ont pratiquement pas fait d'études et n'ont aucune formation en matière de pédagogie. M. Frantz Clerval qui a lui-même enseigné pendant de nombreuses années en Haïti, souligne qu'il n'a jamais reçu de formation en pédagogie ou en didactique. Au cours de ses années de profession, il a simplement essayé d'imiter le modèle de ses propres professeurs. Il fait également ressortir qu'une méthode d'apprentissage très populaire est celle de la *mémorisation* : apprendre par cœur une série de notions sans nécessairement les comprendre. Ainsi, Mme Henry explique que

l'annexe1 : « Grande Sainte-Anne et l'échec scolaire : L'histoire de Jennifer » pour mieux comprendre l'histoire de Jennifer Anglade.

l'incompétence des professeurs joue sur le fait que les enfants disposent d'une mauvaise base au plan scolaire, ce qui entraîne des **lacunes** tout au long de leur cheminement. Les lacunes des enfants en terme d'apprentissage ont d'ailleurs été mentionnées en tant que facteur d'échec scolaire par deux des cinq personnes.

Sur cinq personnes, deux évoquent aussi la question de la **langue**. Bien que la langue maternelle des Haïtiens soit le créole, l'ensemble de l'enseignement scolaire est fait en français. Selon M. Lubin cette difficulté est particulièrement importante, parce que le niveau de français enseigné dans les écoles et celui des livres utilisés à l'école ne correspond pas au niveau auquel sont rendus les élèves. De plus, ne maîtrisant pas suffisamment le français pour exprimer leur pensée avec justesse ni pour offrir des travaux à la hauteur des exigences, les élèves échouent. M. Lubin renchérit finalement en affirmant que l'accent est trop mis sur la langue française et qu'ainsi plusieurs enfants talentueux dans d'autres domaines que le français ont moins de possibilités d'exploiter leurs forces.

Deux des cinq interrogés (un intellectuel et un professeur) évoquent le **milieu familial** de provenance des élèves comme facteur influençant l'échec scolaire. En effet, on souligne que les parents des milieux de niveau intellectuel moins élevé manquent de préparation au niveau scolaire et par conséquent ne peuvent pas vraiment soutenir leurs enfants dans leur démarche intellectuelle. Cette réalité serait renchérie par le fait que les jeunes élevés en campagne ne se retrouvent pas au sein du contexte scolaire haïtien. M. Tilus explique l'absence d'identification scolaire au fait que le contenu des volumes utilisés n'a aucun

lien avec la réalité des gens venant de la province. Cette réalité favoriserait les échecs chez cette catégorie de gens. Finalement, deux des cinq interviewés (deux professeurs) disent que l'un des facteurs qui influencent l'échec scolaire consiste dans le fait que les enfants ne consacrent pas assez de temps à l'**étude**, choisissant de jouer ou de parler en classe plutôt que de travailler.

De multiples exemples provenant de ma propre expérience d'enseignement et de vie en Haïti appuient plusieurs points soulevés par les interviewés et font ressortir d'autres facteurs qui, je crois, influencent la réussite des élèves haïtiens. J'ai toutefois choisi d'énumérer certaines de mes remarques personnelles à partir de points relevés par les interviewés que j'ai surlignés en gras dans les paragraphes précédents.

Ainsi, l'un des principaux facteurs nuisant à la réussite scolaire évoqué par plusieurs interviewés est évidemment la pauvreté des élèves et de leur milieu familial. Il est assez saisissant de voir la quantité d'élèves qui ne mangent pas avant de venir à l'école. Plusieurs de mes élèves, levées depuis cinq heures du matin ou même avant, attendaient à la première récréation du matin, soit à 9h30 pour manger quelque chose. Venues à l'école avec à peine l'équivalent de vingt-cinq sous dans leurs poches, plusieurs élèves ne pouvaient s'acheter qu'un sac de croustilles ou une boisson gazeuse accompagnée d'une friandise pour patienter jusqu'à midi. Ainsi, non seulement j'ai pu constater que les problèmes économiques font que certains élèves ne mangent pas à leur faim, mais en plus, ces jeunes souffrent de mal nutrition. De plus, j'ajouterais que la pauvreté ne touche pas que les élèves et les familles, mais aussi les écoles. C'est la pauvreté du pays

qui affecte tout le monde. Même dans l'école congréganiste où j'ai enseigné, bien que cette dernière était encore en construction, je voyais déjà les faiblesses de l'infrastructure. Je pense seulement à une classe nouvellement construite et déjà incapable d'accueillir mes quarante-huit élèves. Je me rappelle les ordinateurs neufs qui ne servaient pas parce qu'on ne disposait pas d'une génératrice capable de produire l'électricité essentielle. Ou encore, je pense au peu de matériel disponible et mésadapté aux besoins d'apprentissage des élèves (les livres reçus de l'étranger visant à créer, *éventuellement*, une bibliothèque pour les élèves étaient écrits dans un ancien français que j'avais moi-même peine à comprendre).

Par la suite, les interviewés ont nommé comme facteur d'échec les lacunes que les élèves cumulent au cours de leurs années d'apprentissages. Personnellement, j'ai offert à mes élèves, au cours de mes cinq premiers mois d'enseignement, des périodes de rattrapage scolaire à raison de deux heures par soir, trois soirs par semaine. Voyant le niveau de connaissances globales de mes élèves et les objectifs du programme à atteindre, je ne voyais pas comment l'ensemble de la classe pourrait réussir en fin d'année si je ne travaillais pas leurs mauvais acquis antérieurs plus en profondeur. Le fait que plusieurs restent aussi après l'école afin de se faire aider m'a aussi permis de savoir que plusieurs d'entre elles préféraient demeurer à l'école après les heures de classe, soit parce qu'il n'y avait personne à la maison pour les accueillir, soit parce qu'elles n'avaient non seulement pas de bureau ou de lieu où faire leurs devoirs, mais en plus parce que bon nombre d'entre elles cohabitaient avec plusieurs membres de leur famille dans un milieu assez restreint où, après dix-huit heures, il fallait étudier à la lampe à l'huile ou à la chandelle

faute d'électricité. Je dois d'ailleurs souligner que le problème de manque d'électricité est flagrant en Haïti ; particulièrement à la veille des examens de fin d'études secondaires, en fin d'année scolaire. J'ai été profondément marquée de voir la quantité de jeunes, qui soirs après soirs, jusqu'à vingt-deux, même vingt-trois heures, malgré l'insécurité du pays, se rassemblaient sous les réverbères des stations d'essences de Port-au-Prince, afin de trouver un peu de lumière pour préparer leurs examens.

Ayant eu l'occasion de travailler de près avec mes élèves dans des périodes de rattrapage hors-classe, j'ai pu constater qu'elles n'ont à peu près aucune méthode de travail. Ainsi, différents participants à mes entrevues soulignaient que les élèves n'étudient pas suffisamment, mais je nuancerais ces propos en ajoutant, sans hésitation, qu'au début de l'année mes élèves ne savaient pas comment étudier. Leur seul moyen était de mémoriser les notions apprises en classe. J'ai dû travailler très fort avec mes élèves, leur présenter plusieurs techniques d'étude et leur imposer de les utiliser en classe, devant moi, avant de parvenir à modifier quelque peu leurs réflexes de mémorisation.

Plusieurs interviewés ont relevé la question de la distance à parcourir pour partir du domicile et venir à l'école. Bien que j'ai pu remarquer que certaines de mes élèves devaient aussi parcourir de longues distances pour venir à l'école, j'ai pu observer que le milieu de travail des parents, loin de la maison et de l'école imposait à certaines de mes élèves de se lever vers quatre heures du matin pour que leurs parents les déposent à l'école vers six heures. Ces jeunes devaient attendre le début des classes une heure et demie plus tard.

Je ne peux passer sous silence un autre facteur qui influence la réussite et/ou l'échec scolaire : soit la piètre qualité de l'enseignement. Bon nombre d'enseignants sans aucune formation en éducation courent entre les trois ou quatre écoles qu'ils doivent fréquenter au cours de la journée, (on retrouve particulièrement cette réalité au niveau secondaire) ayant comme simple planification de cours de suivre les manuels scolaires disponibles dans les classes, sans compter qu'ils n'ont pas le temps de corriger devoirs ou travaux scolaires et qu'un bon nombre d'enseignants irresponsables ne se présentent pas en classe sous n'importe quel prétexte. Ainsi, les directrices de mon école ont dû renvoyer une enseignante qui, depuis près d'un mois, n'était venue qu'une fois en classe et qui, au beau milieu de cette période, avait finalement laissé les élèves seules à mémoriser des notions historiques de leur manuel scolaire, sous prétexte d'avoir un autre rendez-vous...

Finalement, je dois souligner, à partir de mon expérience personnelle, qu'un autre facteur jouant sur la réussite des élèves est la piètre direction des écoles et particulièrement la communication pédagogique inexistante entre membres de la direction, professeurs, conseillers pédagogiques ou tout autre professionnel travaillant au sein de l'école. Je me rappelle très bien à quel point les directrices de l'école avaient été surprises, en début d'année scolaire, que je leur demande, lors d'un rendez-vous spécial, de m'informer de la philosophie de l'école et de me fournir une description de ma tâche. Elles furent tout aussi surprises lorsque je leur présentai ma planification pour l'année scolaire à venir. En fait, bien que je leur aie dit l'objectif de cette rencontre au préalable, elles furent soulagées de voir que, contrairement à leurs préoccupations, je n'avais pas de problèmes

majeurs de discipline dans ma classe ; sans toutefois parvenir à comprendre le but de cette rencontre...

Autre exemple en fin d'année scolaire cette fois. Il est arrivé que l'une des directrices inflige une punition aux élèves, les menaçant de soustraire 10% à leurs notes d'examen et leur imposant de demeurer debout toute la journée sans pouvoir manger, boire ou aller à la toilette. La punition était dûe à des cris de joie jugés excessifs. La direction connaissait les raisons qui avaient provoqué ces cris de joie chez les élèves. Mais elle avait interprété ces cris comme un manque de savoir-vivre. Or ces cris résultaient du grand bonheur que les élèves éprouvaient d'avoir réussi un examen de sciences physiques très éprouvant ; des ouvriers travaillant à l'école, la directrice n'avait pas voulu ternir l'image de l'établissement scolaire. Ayant choisi de ne pas mettre en application ces punitions qui touchaient les droits fondamentaux de mes élèves, les directrices ont cessé, au cours des semaines suivantes, de m'appuyer dans mes propres mesures disciplinaires. Je pense donc que le manque d'organisation de certaines directions d'écoles, de même qu'une piètre communication, un manque de cohésion entre le personnel et un abus d'autorité nuisent à la réussite scolaire des enfants.

3.2.1.1 Le phénomène du « redoublement »

Par la suite, j'ai cherché à connaître, selon l'expérience des professeurs et intellectuels, s'ils perçoivent que la majorité des élèves en Haïti doivent reprendre une classe au cours de leur cheminement scolaire. M. Toussaint donne une réponse qui peut regrouper plusieurs des interventions des cinq répondants. En fait, il fait la distinction entre les élèves qui fréquentent les écoles qu'il qualifie de « meilleures », c'est-à-dire les écoles congréganistes et l'ensemble des autres écoles qui regroupent les enfants de milieux défavorisés. M. Toussaint dit qu'en général, les élèves fréquentant les écoles congréganistes ne redoublent pas de classe, tandis que les autres redoublent beaucoup plus fréquemment. Abondant dans ce sens, Mme Gina Henry et M. Hervé Tilus, ayant été professeurs au sein de deux écoles congréganistes de renom, soit l'école St-Louis de Gonzague et le Petit Séminaire St-Martial, affirment que les élèves de ces écoles ne redoublent habituellement pas. Ce qui se produit plutôt dans les faits, c'est qu'on retire de ces écoles ceux qui sont en situation d'échec. Ainsi Mme Henry dit que les promotions commencent souvent avec cinquante ou soixante élèves au début du secondaire pour terminer avec vingt élèves à la fin de ce cycle d'études. De même M. Tilus dit se rappeler avoir vu une promotion d'un peu plus de quatre-vingts élèves au milieu du secondaire finir avec seulement dix élèves au sortir des classes terminales. Dans ces cas il n'y a pas lieu de parler de redoublement, car les élèves sont mis à la porte des écoles ou alors ils abandonnent d'eux-mêmes ces études. Outre le cas des écoles congréganistes, M. Clerval prend position en disant que beaucoup d'élèves redoublent une classe au cours de leur parcours scolaire, même si ce n'est pas la majorité. M. Lubin, lui,

croit qu'au moins 60% des élèves de l'ensemble des écoles du pays redoublent une classe au cours de leur cheminement scolaire. De son côté, Mme Henry ne croit pas que ce soit la majorité des élèves qui redoublent une classe.

Selon les personnes interrogées, il ressort donc que parmi les élèves fréquentant les diverses écoles du pays, autres que les écoles congréganistes, beaucoup doivent reprendre une classe au cours de leur cheminement scolaire. En ce qui concerne les écoles congréganistes, il semble que très peu d'élèves reprennent une classe, car en fait, ceux qui éprouvent des difficultés scolaires abandonnent les écoles congréganistes ou sont carrément mis à la porte de ces écoles.

3.2.1.2 Le concept des élèves « *surâgés* »

Une autre réalité du système scolaire haïtien relève du fait que plusieurs élèves d'un certain âge se trouvent dans une classe habituellement fréquentée par des élèves plus jeunes. Une classe peut donc se retrouver avec des enfants d'âges très variés. On a désigné cette réalité en « qualifiant » de *surâgés* les jeunes ayant un âge plus élevé que l'âge standard. (Ex. : Un enfant de quatorze ans fait sa cinquième année primaire alors qu'il devrait plutôt être en neuvième année ou deuxième secondaire.) C'est le cas de Marizelle Charles, élève interviewée dans cette étude. Elle m'a expliqué avoir débuté ses études primaires à l'âge de huit ans. Elle suppose que la raison qui a poussé ses parents à retarder son entrée scolaire est économique.

Lors de mon séjour en Haïti, j'ai aussi eu la chance d'accompagner deux consultants haïtiens, qui effectuaient une recherche sur le phénomène des *surâgés*, à Maïssade, petite ville du Plateau central. À la demande de l'organisme international *Save the children*, on voulait cerner l'ampleur du problème des enfants « surâgés » et envisager des interventions éducatives. On avait noté que le taux d'échec scolaire était particulièrement élevé dans ces classes comptant des jeunes « surâgés ». Plusieurs parents inquiets ont également soulevé des problèmes au niveau des interactions sociales dans ces mêmes classes.

3.2.1.3 L'échec scolaire : Réactions et moyens d'intervention

Après avoir examiné ce que les interviewés m'ont rapporté sur leurs perceptions de l'échec scolaire, j'ai cherché à connaître les différentes mesures appliquées pour gérer le problème de l'échec scolaire. D'abord, voyons quels moyens ont pris les parents de quatre des participants afin de favoriser la réussite de leurs enfants.

Deux élèves et deux enseignants se sont prononcés sur ce point. Marizelle Charles, élève, dit que lorsque ses parents ont su qu'elle avait échoué son année scolaire, ils l'ont battue et lui ont dit qu'elle devait étudier davantage et qu'à l'avenir elle devrait réussir. Discutant un peu avec Marizelle, cette dernière m'a aussi confié que ses parents lui avaient affirmé que si elle n'étudiait pas, le bon Dieu la punirait. Puisqu'elle me parlait de Dieu qui pouvait la punir, j'en ai profité pour lui demander si elle et/ou ses parents ne croyaient pas que les *loa* avaient quelque chose à voir avec son échec scolaire. Elle m'a

répondu par la négative. Jackley Dufort, un autre élève, m'a expliqué qu'à Jérémie on donne de la moelle de tête d'animaux aux enfants qui éprouvent des difficultés à mémoriser leurs leçons. Lors d'une discussion ultérieure, c'est-à-dire hors du contexte des entrevues, un informateur ayant principalement vécu à Cabaret et à Port-au-Prince, m'a aussi dit connaître des gens qui appliquent cette pratique. En ce qui concerne les deux professeurs, ceux-ci énoncent le fait que les parents paient des leçons privées à leurs enfants en difficulté afin de les aider à mieux réussir.

Par la suite, j'ai cherché à connaître comment les élèves et les professeurs agissent face à une situation d'échec scolaire. J'ai donc posé les questions suivantes aux élèves : « Qu'as-tu fait pour essayer de réussir? » ; « Que dites-vous aux élèves lorsqu'ils ont un échec scolaire? » ; et « Que faites-vous pour essayer d'aider vos élèves à réussir? » Quatre élèves sur six ont répondu à la première question. Jackley Dufort m'a simplement dit qu'il devrait étudier davantage pour mieux réussir. Jennifer Anglade m'a dit que, pour réussir à l'école, elle devrait d'abord et avant tout donner une fleur à « Grande Sainte-Anne » et dans un deuxième temps, étudier plus. Marizelle Charles dit qu'elle devrait étudier plus et prier le Bon Dieu :

R : M priye Bondye.
[Je prie le Bon Dieu.]

Q : Pou l ede ou?
[...afin qu'il t'aide?]

R : Pou l ede m, pou m ka pase.
[Pour qu'il m'aide à passer.]

Q : Èske li ede w vrèman?
[Est-ce qu'il t'aide vraiment?]

R : Wi, l ede m. Kounyea m vin pase, m pa double klas ankò.
[Oui, il m'aide. Actuellement je réussis à passer et je n'ai plus redoublé de classe.]

Q : Ou pa double klas ankò?
[Tu n'as pas redoublé de classe à nouveau?]

R : Non
[Non]

Q : Ki lè wap priye Bondye a?
[Quand pries-tu le Bon Dieu?]

R : Depi, depi m fin double klas la map priye Bondye, depi lè sa tou, m wè l ap fè m pase lekòl, kounyea m ka fè mwayen 2.
[Depuis que j'ai redoublé une classe, je prie le Bon Dieu. Et depuis ce temps, je vois qu'il me fait passer à l'école; maintenant je pourrai faire la classe de Moyen 2.]

Q : Ok, men èske se chak jou wap priye li?
[Ok, mais est-ce que tu le pries chaque jour?]

R : Chak jou. Chak jou, chak jou, chak maten, chak midi, chak swa.
[Chaque jour : chaque matin, chaque midi, chaque soir.]

Q : Wap priye Bondye a.
[Tu pries le Bon Dieu.]

R : Wi
[Oui]

Q : Epi lè ou nan lekòl la èske ou priye pou l ede w tou?
[Et lorsque tu es à l'école, est-ce que tu le pries aussi pour qu'il t'aide?]

R : Wi. Lèt jou m fè yon devwa epi m bese tèt mwen epi m priye sou devwa.
[Oui. L'autre jour je travaillais un devoir et à un certain moment donné, j'ai baissé ma tête et je l'ai prié à propos de ce devoir.]

Q : Lè ou pa konprann?
[Tu le fais lorsque tu ne comprends pas?]

R : Wi
[Oui]

Q : Lè ou konprann èske ou fè sa tou?

[Lorsque tu comprends est-ce que tu fais la même chose?]

R : Wi

[Oui]

Q : Lè ou pa konprann oubyen lè ou konprann, pafwa ou bese tèt w ou priye sou devwa w?

[Lorsque tu ne comprends pas, ou bien lorsque tu comprends, parfois tu baisses ta tête et tu pries pour par rapport au devoir que tu es en train de réaliser?]

R : Wi

[Oui]

Q : Kisa ou di Bondye lè sa?

[Que dis-tu au Bon Dieu à ce moment là?]

R : M di Bondye : « M mande w pou fè m, fè m fè sa m ta pral fè an. Pou fè m pase, pou banm kouraj pou m etidye byen. »

[Je dis au Bon Dieu : « Je te demande de me donner la force de faire ce que j'ai à faire. Fais-moi passer, donne-moi le courage de bien étudier. »]

Q : Ok. Epi l ede ou vreman?

[Ok. Et puis il t'aide vraiment?]

R : Li ede m.

[Il m'aide.]¹⁰⁵

Finalement, le troisième élève, Roméo Hurbon, m'a dit que lorsqu'il a fait face à l'échec scolaire, il a d'abord voulu changer d'école. Cette solution était en partie due au fait qu'il ne voulait pas reprendre de classe. Orgueilleux, il voulait plutôt fréquenter une autre bonne école ayant toutefois la réputation d'être un peu moins exigeante : le Centre d'études. Il croyait qu'ainsi il aurait plus de temps pour travailler tout en étudiant. À la suite des insistances de sa mère, il est toutefois demeuré à St-Louis de Gonzague et a fait plus d'efforts pour parvenir à réussir l'année scolaire qu'il a dû reprendre.

¹⁰⁵ Foley, M. (2003). *Entrevue avec Marizelle Charles*, Domicile de Delmas 3, Port-au-Prince, Entrevue

En ce qui concerne les professeurs, je dois souligner que leurs réponses aux deux questions sont similaires et que les moyens utilisés face à l'échec scolaire se recoupent. Ainsi je résumerai globalement ce qu'ils m'ont transmis. D'abord, Mme Henry me dit qu'elle adopte différentes façons d'intervenir, en fonction de l'élève, de ses faiblesses, bref de sa situation personnelle. Elle dit commencer par parler et questionner l'élève en situation d'insuccès afin de mieux cerner sa situation familiale et ses conditions de vie. Par la suite, il lui arrive d'interroger les parents. Finalement, elle se montre disponible à offrir des explications supplémentaires aux enfants à risque. Toutefois, elle dit qu'elle soulignera clairement à un enfant qui ne fait pas d'efforts, qu'il doit cesser de jouer pour être plus sérieux à l'école et étudier. Elle encourage aussi ces jeunes un peu immatures en leur disant qu'ils peuvent réussir. Par ailleurs, Frantz Clerval fait, dans un premier temps, des admonestations aux élèves en situation d'échec. Il les incite à être plus attentifs en classe et à étudier davantage. Spontanément, M. Clerval a ajouté qu'il n'a jamais remis sa propre pédagogie en question. Il affirme qu'il ne sait pas si cette « non remise en question » relève d'une mentalité de pays sous-développé, mais que dans son cas, il a toujours considéré que l'entière responsabilité d'un échec scolaire appartient aux élèves. M. Hervé Tilus abonde dans le même sens que M. Clerval :

Q : Ok, parfait.

Hum, ok, lorsque vous enseigniez et puis que vous aviez des élèves qui avaient des échecs scolaires, que ce soit un examen ou pour l'année, qu'est-ce que vous leur disiez lorsqu'ils avaient un échec scolaire ?

R : Oh, je dois vous dire qu'à l'époque où j'enseignais, on ne s'occupait pas tellement des élèves qui avaient des échecs, on les considérait comme des paresseux etc. Comme c'est, c'est quelqu'un qui n'étudiait pas, on ne remettait pas notre enseignement en question, ni le système en question face à des élèves comme ça. Donc il n'y avait pas de stratégies mises en place pour aller les trouver [...]. Et puis, je voudrais ajouter quelque

chose aussi. C'est que, les élèves de [la] ville dont les parents étaient plus ou moins à un niveau intellectuel, [pouvaient suivre en classe] mais les élèves de [la] campagne dont la réalité n'était pas tellement présente dans le contenu de ce que l'on enseignait, donc ces élèves là, ils étaient perdus, ils ne se retrouvaient pas. Or ces élèves là échouaient davantage.

Q : Ok, ok. Hum, à ce moment là est-ce que vous avez fait des tentatives, ou bien, qu'est-ce que vous faisiez pour essayer d'aider vos élèves à mieux réussir, à l'école?

R : Oh, dans ce temps là, je ne me rappelle pas avoir fait quelque chose de spécial. Je dois vous dire que généralement, quand on voyait les élèves c'était dans la salle de classe, point! Après on n'avait plus de contact avec les élèves.

Q : Ok

R : Parce qu'on venait, on donnait son cours et on s'en allait. Il n'y avait pas d'autres possibilités de rencontres avec les élèves.

Q : Ok

R : Donc, heu, en dehors de la classe il n'y avait pas vraiment grand-chose à faire.¹⁰⁶

Lorsque j'avais interrogé les élèves, Jackley Dufort avait dit que ce que les professeurs font pour aider les élèves est de leur dire d'étudier plus. On voit donc que deux professeurs sur trois, ainsi que le témoignage d'un élève abondent dans le sens que les enseignants n'ont pas de stratégies auprès d'élèves en difficulté. Mme Gina Henry toutefois, présente une forme d'intervention plus adaptée individuellement. Je dois aussi souligner un élément très important : tous les interviewés, élèves et professeurs, ont nommé ou témoigné que le fait d'étudier plus ou de travailler plus était un moyen à utiliser ou un moyen qu'ils ont utilisé afin de pallier à une situation d'échec scolaire. Au plan de l'attribution causale de leur réussite ou échec, ils accordent donc la

¹⁰⁶ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Hervé Tilus*, CEGEP du Vieux Montréal, Montréal, Entrevue (40 minutes).

prépondérance à l'effort plutôt qu'à la chance, au talent ou à la difficulté des tâches scolaires.

En ce qui concerne les élèves, il faut dire que deux des quatre élèves font appel à une force divine afin de les aider à se sortir de leur situation d'échec scolaire : l'une doit octroyer une offrande à une divinité vaudou qu'elle avait déjà invoquée pour l'aider et l'autre prie le Bon Dieu de lui venir en aide. Outre ces moyens, un seul élève a pensé à changer d'école afin de trouver un milieu où les exigences scolaires seraient moindres.

3.2.2 Influences des croyances vaudou sur le milieu scolaire

Certaines des croyances vaudou influencent certains individus dans leur réussite scolaire et pas d'autres. Toutefois, dans l'ensemble des personnes interviewées, ils sont plus nombreux à ne pas avoir personnellement recours à ce genre de pratique, bien que la majorité ne nie pas l'influence des pratiques et croyances sur les gens qui y adhèrent. Il existerait donc un fond de croyance populaire vodou, partagé à intensité variable, dans la peur ou dans l'espoir, comme une teinte de l'inconscient collectif haïtien.. Voyons voir !

3.2.2.1 Les bains de chance

Figure 3.3 Bain de chance à Souvenance



Garcia Roderio, C. *Rites voodoo*.

<http://www.abvent.fr/agencevu/visa2004/photos/Roderio/source/2.htm>

En ce qui concerne les croyances liées aux bains de chance, la plupart des interviewés m'ont souligné qu'il est difficile de savoir qui prend des bains de chance. Les gens qui utilisent cette pratique ne s'affichent pas. Les bains de chance ont comme objectif d'obtenir une protection globale contre le mal. Cette pratique ne sert pas précisément pour accroître la réussite scolaire. Un groupe d'adultes interviewés collectivement à Maïssade lors des pré-entrevues, m'avait indiqué que les parents font souvent prendre les bains de chance juste avant l'année scolaire car plusieurs adolescents quittent ensuite la province pour aller étudier dans la capitale. Cette pratique retarderait parfois l'entrée en classe de certains élèves parce qu'elle a lieu dans les premiers jours du calendrier scolaire. Mais, outre le fait de manquer quelques jours de classe en début d'année, le fait de prendre des bains de chance, ne semble pas avoir de lien précis avec le milieu scolaire.

Concrètement, onze des treize participants disent ne jamais avoir pris de bains de chance et parmi les deux qui en prennent (un élève m'a dit en avoir pris et le deuxième, étant un *hougan*, en donne en plus d'en prendre), ils nous soulignent que les bains n'ont pas de lien précis avec l'école. Boukman témoigne d'ailleurs qu'il lui arrive de donner des bains afin d'accroître la prospérité des gens ou afin d'aider un amoureux ou uneoureuse à retrouver son/sa bien aimé/e qui vient de le ou la quitter. Mais il ne le fait pas dans le but de favoriser précisément la réussite scolaire. Je dois aussi souligner que douze des treize interviewés ont déjà entendu parler des bains de chance : donc, c'est la grande majorité. Une enseignante m'a dit que ses élèves connaissaient la réalité des bains de chance, car ces derniers nommaient des lieux où l'on peut prendre des bains. Toutefois, elle n'a pas eu de témoignages personnels d'élèves disant qu'ils prenaient eux-mêmes des bains. Aucun des professeurs ou parent n'a jamais conseillé à un enfant d'utiliser cette pratique pour accroître sa réussite scolaire.

3.2.2.2 Les *pwen*

En demandant aux gens s'ils prenaient des bains pour mieux réussir à l'école, j'ai aussi demandé s'ils prenaient des *pwen*. Tous m'ont répondu à propos des bains sauf un professeur qui m'a rapporté une histoire sur un élève de l'école dont le grand-père aurait exigé qu'il prenne un *pwen* afin de réussir et d'arriver parmi les premiers de classe. Toutefois, il m'a souligné qu'il n'avait pas de preuve directe pour soutenir la véracité de cette histoire. C'est ce qu'on raconte à l'école.

3.2.2.3 Les loa

Figure 3.4 Peinture avec les loa Zaka, Ezili Freda, Ougou, Ezili Dantò, Baron Samdi



Hurbon, L. (1993). *Les mystères du vaudou*. Découvertes Gallimard Religions 190. Découvertes Gallimard. Paris. Gallimard.

En ce qui concerne les croyances liées aux *loa*, le *hougan* Boukman a affirmé qu'il y a *toujours* des gens qui viennent faire des demandes aux *loa* afin qu'ils favorisent leur réussite scolaire. Abondant dans ce sens, l'une des élèves interviewées m'a d'ailleurs exposé une situation concrète où elle a fait appel à un *loa* pour mieux réussir à l'école. Une autre élève dit ne pas avoir encore fait cette demande, mais voudrait bien la faire pour pouvoir mieux comprendre à l'école. Une élève, bien qu'elle croit dans les *loa*, dit que l'école ne fait pas partie de leur ressort, donc qu'il faut plutôt prier Dieu en ce qui concerne la réussite scolaire. Un autre élève croit qu'ils ne peuvent que faire du mal, donc ils ne peuvent pas aider à la réussite scolaire. Les deux autres élèves disent simplement qu'ils ne font pas appel aux *loa* pour mieux réussir à l'école. Tous les

professeurs, eux, affirment ne jamais avoir eu recours aux *loa* pour venir en aide à des élèves et n'ont jamais conseillé à un élève d'avoir recours à un *loa* pour les aider à l'école.

Toujours par rapport aux *loa*, j'ai demandé aux interviewés s'ils pensaient que les *loa* peuvent influencer le fait que les élèves réussissent ou échouent à l'école ou aux examens. Le *hougan* affirme qu'il n'y a rien que les *loa* veuillent faire qu'ils ne puissent pas faire. Ainsi, il affirme que si un individu a un contentieux avec un *loa*, celui-ci peut faire échouer la personne à l'école, mais que si le *loa* n'a pas de raison valable, il n'a pas d'intérêt à le faire échouer. Dans le même ordre d'idées, Jennifer Anglade, élève, dit que les *loa* peuvent influencer la réussite ou l'échec d'examens ou l'échec scolaire, car elle-même ayant fait appel à un *loa* l'année précédente, ce dernier est venu l'aider à réussir son année scolaire. Trois autres participants (deux enseignants et un élève) affirment qu'il peut y avoir une influence dans la mesure où quelqu'un croit dans les *loa*. Six des interviewés (quatre élèves, un parent et un professeur) répondent carrément qu'il est impossible que les *loa* influencent la réussite ou l'échec scolaire ou la réussite ou l'échec à un examen. Toutefois, il est intéressant de noter que parmi ces six personnes, trois élèves croient dans l'existence des *loa*, mais soulignent que seul le bon Dieu peut intervenir dans le domaine de l'école. Marizelle Charles, Jackley Dufort et Micheline Anglade témoignent :

Marizelle Charles :

Q : Eske ou kwè lwa yo ka fè ou, yo ka, yo ka ede jisteman reyisi nan lekòl la?
[Est-ce que tu crois que les *loa* peuvent t'aider, justement, à réussir à l'école?]

[...]

R : Bondie. Bondie ki ka ede m.
[Le Bon Dieu, c'est le Bon Dieu qui peut m'aider.]

Q : An, Bondie ki ka ede w nan lekòl la?
[Ah, c'est le Bon Dieu qui peut t'aider à l'école?]

R : Wi
[Oui]¹⁰⁷

Jackley Dufort :

Q : Epi lè timoun yo ap genyen echèk, ou menm ou di ou pa kwè lwa ladan, ou pa kwè
[Et lorsque les enfants ont des échecs, tu dis que tu ne crois pas que les *loa* interviennent là-dedans, tu ne crois pas...]

R : Sèl Bondye sèlman.
[Seulement le Bon Dieu.]¹⁰⁸

Micheline Anglade :

Q : Men ou pa kwè yo menm yo ta kapab ede w nan lekòl la?
[Mais tu ne penses pas qu'eux [les *loa*] seraient capables de t'aider à l'école?]

R : M pa kwè sa. Sa e zafè Bondie pou remèt li. Yo menm yo gen bagay pa yo pou yo fè. Lwa gen puisans, men se pa tout bagay li ka fè.
[Je ne crois pas. Ces choses là c'est entre les mains du Bon Dieu qu'il faut les remettre. Eux, les *loa*, ils ont leurs propres choses à faire. Les *loa* sont puissants, mais ils ne peuvent pas tout faire.]

Q : Epi lekòl la se pa pou yo.
[Et l'école ce n'est pas leur domaine.]

R : Se pa pou yo. M pa kwè sa.
[Ce n'est pas leur domaine. C'est ce que je crois.]

¹⁰⁷ Foley, M. (2003). *Entrevue avec Marizelle Charles*, Domicile de Delmas 3, Port-au-Prince, Entrevue (30 minutes).

¹⁰⁸ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Jackley Dufort*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (30 minutes).

Q : Men èske ou kwè gen timoun nan lekòl la, pa ou menm men lòt, ki yo menm yo kwè lwa yo ka ede yo?

[Mais est-ce que tu penses qu'il y a des enfants à l'école, pas toi mais d'autres enfants, qui croient que les *loa* peuvent les aider?]

R : Bon, sa difisil pou m ta reponn parce que m pa konn pose de tèl kesyon. Gen elèv ki kwè nan lwa, ou konprann, men tèl kè mwen menm kè m kwè, m gen ti kwayans nan yo epi gen elèv ki konsa tou. Men m pa kwè kè pou lekòl yo yo konn fè apèl a yo.

[Bon, il m'est difficile de répondre parce que je n'ai pas l'habitude de poser ce genre de question. Il y a des élèves qui croient dans les *loa*, tu comprends. Mais de la manière dont moi je crois dans les *loa*, en fait, ça se traduit par le fait que j'aie quelques petites croyances en eux. Je sais qu'il y a des élèves qui sont ainsi aussi. Mais je ne pense pas que certains fassent appel à eux dans le domaine scolaire.]¹⁰⁹

L'un des intellectuels me dit que l'influence sur la réussite ne vient pas d'un *loa* « comme tel », mais plutôt de l'état d'âme de la personne. En fait, pour lui un *loa* ce n'est pas une divinité, mais un état d'âme. Il explique qu'en tant qu'Haïtien, dans le langage du peuple, on donne un nom à l'état d'âme dans lequel on est (les noms des divers *loa*), mais qu'en réalité c'est l'état d'âme dans lequel un individu est qui influence ses agirs :

Je dis que c'est *Ougou* qui m'éclaire là, pour faire ceci. En général, *Ougou* c'est plutôt la vitalité tournée vers la lutte. C'est ça qu'on appelle *Ougou*. Mais c'est l'état d'âme de l'individu ça! Maintenant si cet état d'âme là est concentré au point d'éclater sous une forme extérieure, c'est à partir de là que les gens vont dire qu'il y a un " *Ougou* " qui est venu se poser sur l'individu. Ce n'est pas un effet inattendu. Mais il ne faut pas perdre la tête. Il faut savoir que c'est simplement l'état d'âme de l'individu qui en arrive à une transe, parce qu'il est préoccupé, parce que cet état d'âme là est tantôt une angoisse, tantôt une préoccupation, tantôt, une haine, tantôt une ambition. Pour n'importe quoi. Toutes ces choses là ce sont des états d'âme des individus. Maintenant, pour répondre à la question, je te dirais, je te l'ai déjà dit là, y a tel état d'âme où je me trouve, qui m'aide à réussir. [...] Tandis que tel autre état d'âme, m'aide plutôt à ne pas réussir, parce que je suis trop pessimiste selon moi. Je suis trop hésitant, je, j'ai peur, je pense que l'examen que je vais passer, ou bien l'entrevue n'est pas quelque chose d'humain, je suis découragé d'avance. Dans ces cas là il n'est pas

¹⁰⁹ Foley, M. (2003). *Entrevue avec Marizelle Charles*, Domicile de Delmas 3, Port-au-Prince, Entrevue (30 minutes).

facile de réussir. On s'empêche soi-même de réussir parce qu'il y a comme un nœud...¹¹⁰

Finalement, le dernier intellectuel dit qu'il ne sait pas si les *loa* influencent la réussite et/ou l'échec scolaire, car il n'est pas vaudouisant lui-même.

En résumé, six intervenants (deux élèves, deux professeurs, un intellectuel et un *hougan*) disent qu'il y a influence des *loa* sur la réussite et/ou l'échec scolaire, de même que sur les examens, six autres interviewés (quatre élèves, un professeur, et un parent) disent que les *loa* n'influencent pas la réussite et/ou l'échec scolaire bien que trois d'entre eux (trois élèves) croient dans l'existence de ces derniers et un seul interviewé (un intellectuel) dit ne pas savoir.

Par la suite, j'ai cherché à connaître si, parmi les interviewés, certains de ceux-ci prient les *loa* afin qu'ils les aident ou qu'ils aident d'autres gens à réussir à l'école. D'abord, Boukman le *hougan* explique que certaines personnes prient les *loa* pour qu'ils leur viennent en aide dans leur réussite scolaire, puisqu'ils peuvent leur adresser diverses demandes. En fait, il a comparé les demandes faites aux *loa* aux prières que les catholiques peuvent faire aux différents saints :

R : Elèv la ap toujou etidye, li kale bèt li nòm, men sèlman li konnen kè li gen on pwotèksyon a on èspri divin, menm jan tou on elèv ka al legliz pou l al priye. Ou la?

[L'élève doit aussi étudier. Mais seulement il sait qu'il a une protection d'un esprit divin, tout comme un élève peut aller à l'église pour prier. Tu me suis?]

[...]

¹¹⁰ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Christophe Lubin*, Ambassade haïtienne, Montréal, Entrevue (320 minutes).

R : Epi lè l al priye a tou, nan la priè l, li mande kè li ta renmen reyisi lekòl li. E menm pwosesis la.

[Et puis lorsqu'il va prier, il demande de réussir mieux à l'école. C'est le même processus.]

Q : Hum.

[Hum.]

[...]

R : Se menm fwa wi, li gen dwa vin kay on oungan li rele on èspri li ka pale a èspri a epi li di l men sa l ta vle, men sa l ta vle. Or menm jan tou, lè l al l legliz tou li mèt jenou l atè, lap priye tou, li di men sa l ta vle, men sa l ta vle. Menm pwosesis.

[C'est la même foi, la personne peut aller chez un *hougan*, afin que ce dernier appelle un esprit. Ainsi la personne en question a la possibilité de parler à un esprit et peut lui dire ce qu'elle voudrait. C'est la même chose lorsque quelqu'un va à l'église, qu'il s'agenouille et qu'il prie. Il dit lui aussi ce qu'il voudrait. C'est le même processus.]¹¹¹

Six autres intervenants, c'est-à-dire cinq élèves et un parent, ont répondu à cette même question. Parmi eux, une seule élève dit prier les *loa* pour qu'ils l'aident à l'école. Une autre prie les *loa*, mais dans d'autres circonstances que pour la réussite scolaire :

Q : [...]. Lòt kesyon m te vle di w, ba w, paskè ou fèk di m ou konn priye Bondie, men ou pa priye lwa pou yo vinn ede w.

[[...] L'autre question que je souhaite te demander est en lien avec le fait que tu pries le Bon Dieu, mais que tu ne pries pas les *loa* pour qu'ils viennent t'aider.]

R : Non, non.

[Non, non]

Q : Ki sa ou mande lwa yo?

[Qu'est-ce que tu demandes aux *loa*?]

R : Par egzamp. M gen dwà di Sen Ann, par exemple, m gen dwà di Sen Ann, m gen dwà di Vièj Mirak...

[Par exemple, je peux dire à Sainte-Anne, je peux dire à la Vierge des Miracles...]

¹¹¹ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Boukman*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (50 minutes).

Q : Hum, hum
[Hum, hum]

R : Tu vois. M gen dwà di konsa, bon sèmèn sa m bèzwen tan kòb la, tan kòb la pou m al achète tèl bagay, tèl bagay. Sa konn rive vreman vre. Parce que, ou te gen nimpòt kwayans nan sa ouap wè, nan sa ouap fè a, ouap reisi. Tandis que dèpi ou mande l ak tout fwa w, m kwè kè priyè w ap egzose, parce que sa konn ede m. M gen dwà di : « Vièj Mari sèmèn sa m bèzwen 2 pè sandal, m bezwen tan kòb pou m achète l », epi vreman vre, nan sèmèn la m gen dwà gen on zanmi manman m ki vinn kay la epi li bay nou kòb la, oubyen manman m ki gen dwà ba nou kòb la, ou konprann?

[Tu vois, je peux lui dire comme ça que cette semaine j'ai besoin de tant d'argent pour aller acheter telle ou telle chose. Et ça peut arriver vraiment. Tu peux avoir n'importe quelle croyance dans ce que tu fais ou dans ce que tu vois et tu réussis. Toutefois, lorsque tu effectues ta demande avec toute ta foi, je crois que ta prière sera exaucée, parce que, en tous cas, personnellement ça m'aide. Je peux dire : « Vierge Marie, cette semaine j'ai besoin de deux paires de sandales et j'ai besoin de tant d'argent pour les acheter. » Et effectivement, au cours de la semaine, une amie de ma mère peut venir à la maison et nous donner l'argent dont nous avons besoin ou encore ma mère nous donne l'argent; tu comprends?]

Q : Hum, hum
[Hum, hum]

R : Oubyen nimpòt lòt moun gen dwà banm kòb la.
[Ou bien des fois, n'importe quelle autre personne peut me donner l'argent.]

Q : Men Vièj Mari a se nan bagay katolik?
[Mais la vierge Marie, elle fait partie du catholicisme?]

R : Wi katolik.
[Oui, du catholicisme.]

Q : Men ou di se lwa parfois wap priye...
[Mais tu m'as dit que parfois ce sont les *loa* que tu pries...]

R : Oui, parce que les saints, tout sen yo se kòm si se on lwa yo reprezante.
[Oui, parce que les saints, chaque saint représente un *loa*.]

Q : Ok. Ki lwa Mari ap reprezante?
[Ok. Quel *loa* Marie représente-t-elle?]

R : Vièj mirak.
[La vierge miracle.]

Q : Vièj mirak. Se on lwa sa?
[La vierge miracle. C'est un *loa* ça?]

R : Wi
[Oui]

Q : Ok, men si ou di wap priye lwa pou, pou yo ede w reisi nan sa ou vle, poukisa ou pa priye yo pou lekòl la?
[Ok, mais si tu dis que tu pries les *loa* pour qu'ils t'aident à réussir dans ce que tu désires, pourquoi tu ne les pries pas pour qu'ils t'aident à l'école?]

R : M pa priye yo pou lekòl la parce que se Bondie ki tou pisan. Lwa yo menm yo pa pisan, wè sa m di w la? Menm si ou tande tout bagay, men Bondie gen plis, li gen plis pouvw pase yo. Si Bondie pa ba yo on bagay, yo pa ka pran l. Parce que, sa konn rive kè, on volè, par exemple, li rive sou on moun li rale zanm sou li li pa ka tire l. Sa se puisans Bondie tu vois? Èske Bondie pa vle livre moun nan, epi moun nan pa ka mourir?
[Je ne les prie pas pour qu'ils m'aident à l'école parce que c'est le Bon Dieu qui est tout puissant. Les *loa* ne sont pas puissants, tu vois ce que je veux dire? Même s'ils font des choses, le Bon Dieu a plus de pouvoirs qu'eux. Si le Bon Dieu ne leur donne pas certains pouvoirs, ils ne peuvent pas les avoir. Parce que ça peut arriver, par exemple, qu'un voleur vienne vers une personne et qu'au moment où il pointe son arme sur elle il n'arrive pas à tirer. Ça, c'est la puissance du Bon Dieu, tu vois? Est-ce que le Bon Dieu ne voulait pas livrer cette personne et ainsi la personne ne meurt pas?]¹¹²

Ainsi, cette élève représente « l'ensemble » des trois élèves qui m'ont spontanément dit qu'ils prient le Bon Dieu pour leur venir en aide à l'école, mais pas les *loa*. Un quatrième élève affirme ne pas prier les *loa* et ce dernier ne parle pas de prière envers Dieu pour la réussite scolaire. Le parent, M. Jarrett, a eu exactement la même réponse que cet élève.

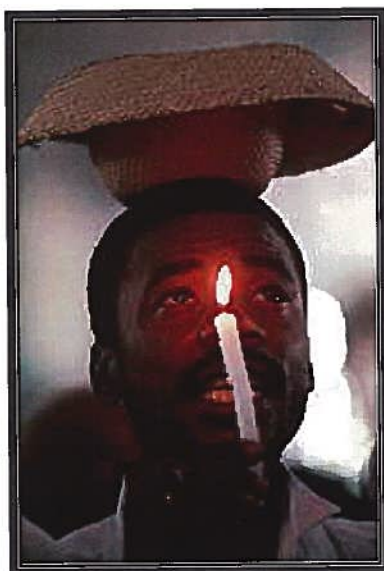
En résumé, un interviewé (le *hougan*) dit que les gens peuvent demander aux *loa* de les accompagner pour favoriser leur réussite scolaire. Une élève dit prier les *loa* pour qu'ils

¹¹² Foley, M. (2003). *Entrevue avec Micheline Anglade*, Domicile de Delmas 3, Port-au-Prince, Entrevue

l'aident personnellement et cinq interviewés (quatre élèves et un parent) ne font pas appel aux *loa* pour qu'ils leur viennent en aide au plan scolaire, bien que l'une d'entre eux fait appel aux *loa* dans d'autres circonstances de sa vie. Il ressort toutefois une information supplémentaire indiquant que quatre des six interviewés (quatre élèves) disent prier le Bon Dieu pour qu'il les aide à réussir à l'école.

3.2.2.4 Les techniques surnaturelles

Figure 3.5 La prière des *loa*



National Geographic, Coutausse, J-C.

<http://www.nationalgeographic.com/photography/coutausse/gallery3.html>

Outre l'ensemble des croyances énumérées ci-haut, le *hougan* Boukman m'a aussi appris que certaines directions d'écoles utilisent différentes techniques surnaturelles, telles que prières ou oraisons afin d'attirer plus d'élèves au sein de leurs écoles :

R : [...] Men lekòl la ka fè on chofman pou lekòl la gen anpil elèv.

(30 minutes.)

[[...] Mais les membres d'une école peuvent user de tactiques surnaturelles pour attirer beaucoup d'élèves.]

Q : Pou, pou lekòl la ka gen anpil elèv ?
[Afin que l'école ait beaucoup d'élèves ?]

R : Wi, lekòl la li menm li ka fè on chofman fè on orezon jist pou, pou anpil moun frekante lekòl li. Men pa lougawou pou otan.
[Oui, les membres d'une école peuvent user de tactiques surnaturelles, ils peuvent faire des oraisons, des prières, juste pour que plusieurs personnes veuillent fréquenter leur école, mais il n'y a pas de loups-garous pour autant.]¹¹³

3.2.2.5 Les morts

Figure 3.6 Le serpent : symbole du *loa* Damballah ; pendant qu'on vénère les ancêtres au cimetière



National Geographic, Coutausse, J-C.
<http://www.nationalgeographic.com/photography/coutausse/gallery3.html>

Une autre croyance porte sur l'influence que les morts ont sur les vivants. J'ai donc cherché à savoir si les personnes participant à l'enquête pensent que les morts peuvent influencer la réussite et/ou l'échec scolaire. Posant les questions suivantes à M. Lubin :
Savez-vous si certains élèves croient que les morts peuvent les aider à réussir ou à

¹¹³ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Boukman*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (50 minutes).

échouer à l'école? Est-ce que c'est une croyance? ce dernier a choisi de m'expliquer comment les Haïtiens voient et perçoivent les morts, mais il n'a pas fait de liens explicites avec la réussite et/ou l'échec scolaire. En fait, à cause de l'influence du catholicisme, M. Lubin croit que les gens pensent que les morts peuvent les aider. Faisant aussi des parallèles avec le mode de pensée des vaudouisants, il souligne que le lien important qui s'établit avec les morts est d'abord familial. Il est important d'honorer le lien avec ses parents, ses grands-parents et ses ancêtres en général :

R : Mais pour ses parents! Pour papa, maman! Autrement dit, c'est vraiment une religion ancestrale où l'ancêtre compte comme quelqu'un qui s'occupe de ses enfants. À ce niveau là, pour n'importe quoi, on va pouvoir compter sur lui.

Q : Sur l'ancêtre.

R : Sur, sur l'ancêtre. Une femme va pouvoir compter sur son mari pour ses enfants. Exemple, l'enfant est malade. La femme désespérée, ne sait pas où aller pour guérir son enfant, mais le père est mort. Cette mère là, un beau jour se lève et va au cimetière. Elle va sur la tombe du mari.

Q : Hum, hum.

R : La prière la plus authentique qui sort de son âme, c'est ce qu'elle dit à son mari : " C'est ton enfant, tu n'es plus là pour qu'on te voie, mais nous savons que tu es là, que tu es vivant toujours. Alors qu'est-ce que tu fais?" On va l'entendre parler comme ça, avec un accent créole prenant, quelque chose de fort! Elle est sûre que lui là, il va bouger. C'est une foi qui s'exprime comme ça au fond.¹¹⁴

M.Frantz Clerval a une opinion qui se rapproche beaucoup de celle de M.Lubin. En fait, il affirme que les morts ont une influence certaine sur la réussite et/ou l'échec scolaire puisqu'en fait ils ont une influence sur l'ensemble des domaines de la vie des Haïtiens :

« Eh bien, ça va influencer. Parce que la croyance ça [...] influence le comportement. Si

¹¹⁴ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Christophe Lubin*, Ambassade haïtienne, Montréal, Entrevue (320 minutes).

tu crois que les morts peuvent faire [des choses], alors tu vas être influencé. »¹¹⁵ Ayant un point de vue qui se rapproche de la tendance des deux derniers intervenant, Max Toussaint dit que puisqu'il sait que les gens croient que les morts peuvent faire beaucoup de choses, il suppose que les gens croient au fait qu'ils peuvent influencer la réussite et/ou l'échec scolaire. Toutefois, il dit ne pas avoir de témoignage appuyant ses suppositions. Ensuite, cinq autres interviewés (deux professeurs, deux élèves et un parent) m'ont répondu clairement qu'ils ne croient pas que les morts aient une quelconque influence sur la réussite et/ou l'échec scolaire. Un sixième interviewé (un élève) s'est contredit dans ses réponses et devient ainsi non-crédible.

Je dois souligner toutefois que William Jarrett, parent, ne croyant pas à l'influence des morts sur la réussite et/ou l'échec scolaire, m'a fait remarquer que le mot MORT apparaît dans plusieurs expressions créoles». Par exemple, en faisant référence à un mauvais sort qu'on a envoyé à autrui, on dit littéralement en créole : Envoyer un « mort » sur une autre personne :

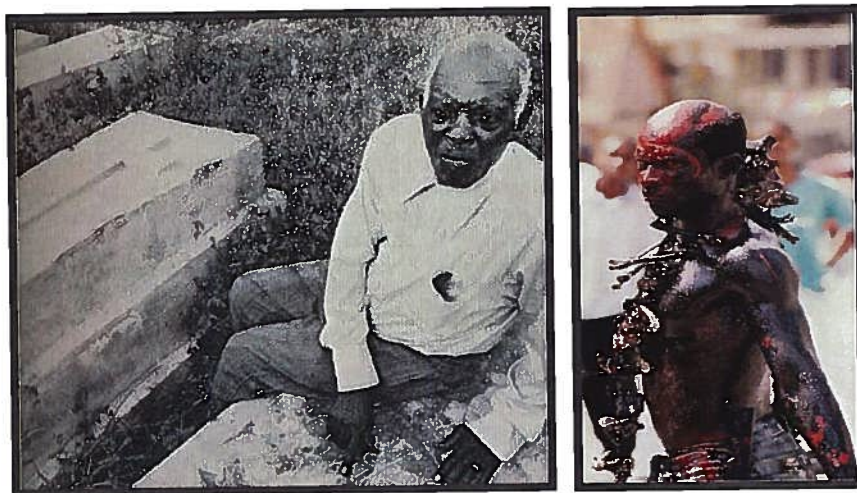
Mais comme je te dis, je me rappelle quand j'étais enfant à l'école primaire, y avait des, oui y avait des histoires qui circulaient sur des enfants kè **yo voye " Mò sou yo. "** [qui étaient possédés à la suite d'une action maléfique.] C'est une, c'est une croyance en Haïti effectivement qui existe, si l'enfant rate ses cours ou bien s'il rate ses examens, c'est parce qu'un autre élève ou bien un autre parent, eh ne veut pas que cet enfant là réussisse et que son enfant lui échoue, donc **yo voye yon mò sou timoun ki fò a pou kè li, li pa, pou kè li menm li vinn sòt tou.** [Ils envoient un mauvais sort [littéralement en créole on dit un « mort »] à l'enfant qui est bon à l'école, afin qu'il devienne sot lui aussi.] Bon, c'est une pratique.¹¹⁶

¹¹⁵ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Frantz Clerval*, Domicile de la Petite Patrie, Montréal, Entrevue (135 minutes).

¹¹⁶ Foley, M. (2003) *Entrevue avec William Jarrett*. Domicile familial. La Prairie. Entrevue (90 minutes.)

3.2.2.6 Les zombies et les loups-garous

Figure 3.7 À gauche : « *Clairvius Narcisse indique son nom sur la tombe d'où il est sorti comme zombi esclave.* »¹¹⁷ À droite : Carnaval de Jacmel, homme déguisé en loup-garou



À gauche : *Terra Nova*, <http://www.dinosoria.com/vaudou.htm>

À droite : St-Rome, C. <http://www.haiti-domesarts.com/pages/936341/index.htm>

Si l'on pense à des éléments qui marquent l'univers imaginaire haïtien, les concepts de zombies et de loups-garous nous viennent rapidement en tête. Cherchant à aborder ces croyances, j'ai demandé aux interviewés s'ils croyaient ou s'ils avaient entendu dire qu'il y a des zombies ou des loups-garous à l'école. Les réponses se distribuent selon trois tendances. Dans un premier temps, les interviewés ont répondu concrètement à la question de la présence de zombies et/ou de loups-garous à l'école, dans un deuxième temps certains m'ont fait découvrir un autre sens au mot « zombi » et dans un troisième temps plusieurs sont plongés dans l'univers des contes entourant le concept de loups-garous.

¹¹⁷*Terra Nova*. <http://www.dinosoria.com/vaudou.htm>

Neuf des dix participants (un *hougan*, un parent, trois élèves, deux professeurs, et deux intellectuels) ayant répondu à la question *Croyez-vous ou avez-vous entendu dire qu'il y a des zombies et/ou des loups-garous à l'école ?* répondent clairement par la négative. Selon eux, il ne peut pas y avoir de loups-garous ni de zombies à l'école et ils n'ont pas non plus entendu dire de telles choses. Par contre, Frantz Clerval, enseignant, dit qu'il a entendu dire que les zombies et les loups-garous rôdent près des écoles. Il dit même connaître une école à St-Louis du Nord où l'on demandait aux élèves de ne pas aller sur la cour de récréation en dehors des heures de classe. Cette consigne était, semble-t-il, due à la présence d'une vieille dame, réputée être un loup-garou, qui allait régulièrement s'asseoir au pied d'un amandier de la cour de l'école. M.Clerval dit donc qu'il ne croit pas que les zombies et les loups-garous, bien que présents près des écoles, affectent la réussite et/ou l'échec scolaire des élèves. Il ne connaît pas d'autres anecdotes ou témoignages en ce sens.

Toutefois, bien que les neuf autres interviewés aient dit qu'il n'y a pas de loups-garous ou de zombies à l'école, quatre d'entre eux (un *hougan* et trois élèves) ont eu le réflexe de me dire où ils se trouvent. Boukman, *hougan*, dit qu'il y a des loups-garous et des zombies partout, pas seulement en Haïti, mais aussi en Angleterre, en France etc. Jackley Dufort a dit que les zombies se trouvent généralement chez les *hougan* ainsi que dans les jardins où ils auraient le rôle de veiller à ce que les voleurs ne puissent venir piller. Jackely Dufort a ajouté que, bien que les zombies et les loups-garous ne soient pas à l'école, il pense qu'ils peuvent influencer la réussite et/ou l'échec scolaire. Willio Jean affirme que les zombies n'existent pas, mais que les loups-garous, eux, vivent dans les forêts.

Finalement, Roméo Hurbon illustre assez bien l'ensemble de ce qui a été dit sur cette question:

Des zombis et des loups-garous à l'école? Mais les loups-garous, communément appelés ici, sont heu, des, des gens qui font du mal aux petits enfants, aux très petits enfants. C'est ce que moi j'ai toujours [...] entendu. J'ai jamais vu un loup-garou. Et les zombis sont heu, d'après ce que j'ai appris également, heu, des gens [...] qui sont réduits à l'état légume et sur qui [...] on remet, heu, si je peux dire l'esprit, rien que pour permettre à ces gens là de travailler dans les champs et/ou de faire vivre les *hougan* à l'intérieur d'un *pérystil*. Donc heu, je n'ai pas encore vu un zombi, heu, je n'ai pas encore vu de mes propres yeux. [...] J'en ai entendu parler et une fois je pense avoir entendu hurler quelqu'un qu'on a associé à quelqu'un qui était mort et qu'on a été prendre dans le cimetière. Heu, c'est tout.¹¹⁸

Tout en explorant le monde des zombis et des loups-garous, j'ai appris que communément les gens utilisent l'expression « mettre un zombi sur... » ou « envoyer un zombi sur... ». On utiliserait ici le mot « zombi » dans le sens d'un *mauvais sort* :

Q : Kisa Edner te geyen, lè ou di l manke mouri?
[Qu'est-ce qu'il a eu Edner, lorsque tu dis qu'il a failli mourir?]

R : E bon, li rive on, li te geyen on fòt fièv, e, li pa t ka kanpe, li pa t ka pale, e, paran l te blije ale, an plizyè fwa, ale kay hogan ak li. E mete de bagay sou li pou ede l paskè, yo te fè konprann ; alò, li menm tou, li te egzplike m kè yo te voye de zombi sou li.
[Eh bon, il a eu une forte fièvre, il ne pouvait pas se lever, il ne pouvait pas parler et ses parents ont été obligés d'aller plusieurs fois chez le *hougan* avec lui. Et on a mis des choses sur lui pour l'aider, parce qu'ils lui ont fait comprendre, en fait, il m'a expliqué qu'on a envoyé des zombis sur lui.]

Q : Ah bon? Ça veut dire quoi envoyer des zombis sur lui?
[Ah bon? Ça veut dire quoi envoyer des zombis sur lui?]

R : E, se kòm yo voye de zespri sou ou epi zespri sa yo, c'est que, ou pa ka, e, fonksyone korèkteman, menm jan avèk tout moun.
[Eh, c'est comme si on envoie des esprits sur toi et que ces esprits font que tu ne peux pas fonctionner correctement comme tout le monde.]

¹¹⁸ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Roméo Hurbon*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (135 minutes).

Q : Ki espri yo voye sou li?
[Quels esprits ont-ils envoyés sur lui?]

R : E, bon jisteman, m pa konn ki espri yo ye, men sòf kè yo rele yo :
zonbi.
[Eh bon, justement, je ne sais pas quels esprits c'étaient, mais sauf qu'ils
les appellent zombis.]

Q : Ok. Eske sa sipoze kè se mòve zespri yo ye?
[Ok. Est-ce que ça sous-entend que ces esprits sont mauvais?]

R : Wi, jiteman, paskè se de zespri ki fè kou pa ka fonksyone menm jan
avèk tout moun, ki fè kou pa ka pale, ki fè kou pa ka mache, de bagay
konsa. Bon avèk answit, e...
[Oui justement, parce que se sont des esprits qui font que tu ne peux pas
fonctionner comme tout le monde. Ça a pour conséquence que tu ne peux
pas parler, tu ne peux pas marcher, des choses du genre. Bon ensuite,
heu...]¹¹⁹

Le dernier élément qui émane de la question des zombis et des loups-garous est le fait que spontanément les interviewés m'ont souligné l'importance de ces personnages, particulièrement des loups-garous, dans les contes qu'on raconte aux enfants, le soir avant de s'endormir. Il ressort de ces histoires que différents « êtres » de la société haïtienne sont associés aux loups-garous tels que les personnes âgées, de même que les chats noirs. De plus certaines coutumes, telle que donner de nombreux surnoms, particulièrement aux enfants, et ne pas interpeller les gens fortement le soir sont dues à la croyance que si un loup-garou connaît ton nom, il peut avoir beaucoup plus de pouvoir sur ton être. Je me devais de relever cette réalité, car elle marque l'enfance des Haïtiens et les poursuit même longtemps après. M. Clerval m'a d'ailleurs relaté une peur qu'il a eue à cause de bruits entendus qu'il a associés aux loups-garous alors qu'il était dans la trentaine. De même que M. Jarrett alors qu'il avait dix-huit ou dix-neuf ans :

¹¹⁹ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Roméo Hurbon*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince,

Q : Vous aviez peur des loups-garous ou quoi?

R : Voilà! Là on pensait aux loups-garous qui vont venir, qui vont, qui vont être dans la fenêtre ; on se réveille la nuit. Est-ce que c'est un loup-garou? On entendait un bruit, le chien qui aboie dehors. Bon, notre imagination [...] travaille [...] à plein régime. Et puis le lendemain matin on se rendait compte...

Ah! Bon je me rappelle même que j'avais un ami, on sortait du carnaval, le mardi, le dernier jour du carnaval, on rentrait. Là on avait, on avait 18-19 ans. Pour te dire comment ces [...] histoires là nous ont marqués. On était deux, on rentrait à deux heures du matin, on revenait du carnaval. En prenant la route, [...] on était descendus de la camionnette, on rentrait chez-nous. On a vu venir vers nous, il était à peu près trois heures, quatre heures du matin, [...] une personne, une dame âgée, très âgée qui venait en face de nous avec un bâton. Or la rumeur dit que les loups-garous, [...] ce sont les gran moun [personnes âgées]. Alors là, il me dit : "A William! Nou pran aswè a." ["Ah William! Ce soir nous sommes cuits!"] (Rires)

Q : (Rires)

R : Et puis y dit : "A nap mache dwat. Nap mache dwat, nou pap, nou pap rete gade gran moun nan!" ["Nous allons marcher tout droit, droit devant nous et nous n'allons pas nous attarder à regarder cette personne âgée!"] Oh! Oh! [...] Quand on a fini de croiser la personne, ah! nous avons couru pour rentrer chez-nous. Il [l'ami] m'a dit William je vais dormir chez toi ce soir parce que *m pa pral lakay mwen! Gran moun sa nou wè la...* [Je ne vais pas aller chez-moi tout juste après avoir vu cette personne âgée là...] J'ai dit ok, tu peux dormir chez moi... J'ai dit : "Kèt! On n'a jamais vu cette personne là dans le quartier!" Et puis deux jours après, on a vu la même personne, en pleine journée, elle venait d'habiter le quartier. [À] quatre heures du matin, y avait une coutume en Haïti : y avait la messe de quatre heures du matin. La personne allait certainement à la messe. (Rires) Et nous avons eu toutes les frayeurs du monde à cause de cette personne là. Mais le soir, [je me suis dit] : "Ah! Moi j'essayais, moi j'essayais d'être fort, parce que lui il avait peur, mais quelque part en moi j'ai dit : "Quelle est cette personne là, [...] est-ce qu'elle peut..." Mais j'essayais d'être fort je disais : "Ah non, ah non! [...] On va marcher, mais [...] on ne va pas regarder la personne." Mais dans la soirée effectivement, nous avons marché très vite, nous avons même couru pour rentrer chez-nous et il [son ami] a même dormi chez-moi, parce que sa maison était un petit peu plus éloignée, par rapport à la position où on avait rencontré la personne. Et puis deux jours après on a vu la personne. On a demandé : "Qu'est-ce qu'elle fait là?" On a dit : "Elle vient d'habiter dans le quartier." Or c'était une personne normale, c'était pas du tout un

loup-garou. Bon, en tout cas on a eu une petite peur, une grande peur.
(Rires)

Q : À 18-19 ans ça?

R : Oui, à 18 ans! Je me rappelle, on avait été au carnaval ensemble. Parce qu'avant, on n'allait pas au carnaval tout seul. Donc c'est [...] autour de 18-19 ans. Ça c'est le fruit [...] des histoires qu'on nous racontait.¹²⁰

Si je résume l'ensemble de informations sur les zombis et les loups-garous, on apprend que la majorité des interviewés croient qu'ils ne sont pas présents à l'école. De plus, on utilise les mots « zombis » et « loups-garous » pour désigner des mauvais sorts. Finalement, de nombreux contes pour enfants portant sur les loups-garous peuplent l'univers des jeunes et les effraient. Principalement par les témoignages d'un parent et d'un professeur, on voit que cette peur suit certains adultes longtemps ou même toute leur vie.

¹²⁰ Foley, M. (2003) *Entrevue avec William Jarrett*. Domicile familial. La Prairie. Entrevue (90 minutes.)

3.2.2.7 Les hougan et les manbo

Figure 3.8 Une manbo après un sacrifice



National Geographic, Coutausse, J-C.

<http://www.nationalgeographic.com/photography/coutausse/gallery3.html>

Poursuivant mon enquête sur les croyances liées au vaudou, j'ai abordé le sujet de la consultation chez les *hougan* et les *manbo*, c'est-à-dire les prêtres et prêtresses vaudou. J'ai commencé par poser les questions suivantes à chaque interviewé : « Avez-vous déjà été voir un *hougan* ou une *manbo*? » et si oui : « Lui avez-vous demandé de l'aide pour réussir à l'école? » Selon les interviewés, il y a eu quelques nuances dans la formulation des questions. Par exemple, j'ai plutôt demandé aux professeurs s'ils avaient déjà demandé de l'aide pour que leurs élèves réussissent mieux à l'école, ou encore, j'ai demandé aux intellectuels s'ils savaient si les élèves consultent des *hougan/manbo* afin de mieux réussir à l'école. Dix interviewés sur treize ont répondu aux questions. En fait, les trois qui n'ont pas répondu sont Jennifer Anglade, Micheline Anglade et Marizelle

Charles qui n'ont été interviewées que lors de pré-entrevues pour lesquelles je n'avais pas prévu de questions sur la consultation de *hougan* ou de *manbo*.

Donc, sur les dix participants, j'ai demandé personnellement à huit d'entre eux s'ils ont déjà consulté un *hougan* ou une *manbo*. Parmi ces huit, quatre m'ont dit être déjà allés chez un prêtre ou une prêtresse vaudou. De ces quatre individus, il y a Boukman qui est lui-même un *hougan*. Je l'ai donc questionné par rapport à ses consultations personnelles auprès d'autres *hougan/manbo* et évidemment en tant que prêtre offrant lui-même des consultations. Donc, parmi les quatre personnes ayant déjà consulté un *hougan* (Deux professeurs, un élève et Boukman lui-même) tous m'ont dit qu'ils n'ont jamais demandé à un *hougan* ou une à *manbo* de leur fournir une aide quelconque dans le domaine scolaire. Deux des interviewés sur trois (un enseignant et un élève) m'ont dit avoir consulté dans l'objectif de chercher des solutions à des maladies physiques. Roméo Hurbon, étudiant ayant été quelques fois visité *hougan* et/ou *manbo*, dit qu'outre une visite faite en très bas âge, alors que ses parents l'avaient amené chez un notable pour se faire soigner, les autres rencontres qu'il a faites de son propre chef, accompagné d'amis, avaient été faites par curiosité. Il ajoute aussi qu'ensuite, il accompagna une personne effectuant une recherche universitaire. Hervé Tilus, n'a pas dit quel était le but de sa visite. Il a simplement relevé qu'il accompagnait quelqu'un là-bas. Toutefois, Boukman m'a dit que continuellement des personnes vont le consulter afin de lui demander cette forme d'aide. J'ai alors tâté le terrain pour savoir pourquoi il n'avait pas lui-même utilisé ce moyen pour réussir mieux alors qu'il était à l'école. Il m'a alors expliqué que les élèves qui font ce genre de demandes sont plutôt des jeunes qui ont négligé leurs études

et qu'à défaut d'avoir suffisamment étudié, ils demandent à un *hougan* de leur offrir des moyens supplémentaires afin de réussir :

Q : Papa w sa te ougan. Eske ou te mande l pou l ede w reyisi pi byen nan lekòl la an tan kè ougan?

[Votre père était *hougan*. Puisqu'il était *hougan*, est-ce que vous lui avez demandé à ce qu'il vous aide à réussir mieux à l'école ?]

R : Non, m pa t mande sa, m pa t elèv kreten.

[Non, je ne lui ai pas demandé cela, puisque je n'étais pas un élève crétin.]

[...]

R : Se elèv kreten kap mande bagay konsa! Ou la?

[Ce sont les élèves crétins qui demandent de telles choses. Tu me suis?]

Q : Poukisa ou pa te mande l, m pa te konprann?

[Pourquoi vous ne lui avez pas demandé, je ne comprends pas?]

R : Paske m pa t kreten.

[Parce que je n'étais pas crétin.]

[...]

Q : An, m konprann! Sa vle di ou pa t bèzwen mande l.

[Ah, je comprends! Ça veut dire que vous n'aviez pas besoin de lui faire de demandes...]

R : Wi, m pa t; m te konn travay byen.

[Oui, je travaillais bien.]

Q : Ok. Men eske ou konnen ki gen elèv kreten kap fè l?

[Ok. Mais est-ce que vous connaissez des élèves « crétins » qui le font?]

R : Wi, elèv kreten ka fè sa menm!

[Oui, les élèves crétins peuvent le faire!]

Q : Ki jan?

[Comment?]

R : Elèv kreten kap mande w bagay konsa. Men m pa t elèv kreten.

[Ce sont les élèves crétins qui te demandent de telles choses. Moi je n'étais pas un élève crétin.]

Q : Ok, men eske gen elèv kreten ki vin mande w sa?

[Ok, mais est-ce qu'il y a des élèves « crétins » qui sont venus vous demander de les aider?]

R : Tout tan.
[Tout le temps.]

[...]

Q : Wow, yo mande, kisa yo mande w?
[Wow, qu'est-ce qu'ils vous demandent?]

R : Yo ta renmen reyisi nan lekòl yo. Tankou elèv la, elèv la lè ou pale de elèv la, ka neglije, olye kè li etidye, li neglije etidye, li pa gen tan pou l etidye kouneya li oblige vin mande on pwosesis konsa. Se sa vle di kreten a, wi, se on moun ki fè neglijan.
[Ils aimeraient réussir à l'école. En fait, qu'est-ce qu'un élève crétin : c'est un élève négligent. C'est un élève qui a négligé ses études, il ne prend pas le temps pour étudier et maintenant, il est obligé de venir demander un processus pour l'aider.]

[...]

R : Wi, wi, o lie li etidye, li neglije etidye. L oblige kreye on lòt fason.
[Ouais, ouais, au lieu qu'il étudie, il néglige ses études. Il est obligé de penser à une nouvelle façon de faire.]

Q : Nan ki fason?
[Comme quelle façon?]

R : Li mande on ougan pou l fè l reyisi.
[Il demande à un *hougan* pour qu'il lui permette de réussir.]¹²¹

Puisque le *hougan* Boukman me témoignait que différentes gens viennent lui demander de l'aide pour la réussite scolaire, j'ai choisi de demander aux autres interviewés s'ils sont, eux aussi, au courant que des élèves consultent des *hougan/manbo* afin d'obtenir une aide supplémentaire au plan scolaire. Les questions posées pour parvenir à obtenir des réponses étaient les suivantes : *Savez-vous si certains élèves vont voir des hogan ou des manbo?* et *Savez-vous si certains le font pour mieux réussir à l'école?* D'abord, trois

¹²¹ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Boukman*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue

intervenants (Frantz Clerval, Roméo Hurbon et Christophe Lubin) disent qu'ils ont entendu dire ou ne seraient pas étonnés que des élèves demandent de l'aide au plan scolaire bien que les demandes faites porteraient principalement sur autre chose que des problèmes scolaires à gérer. Toutefois, aucun des trois n'a de témoignage personnel appuyant ou infirmant la chose. Abondant dans le même sens, M.Toussaint dit que selon lui, seuls les élèves universitaires consultent peut-être parfois les *hougan* (et non les élèves du primaire et du secondaire) et que les raisons des consultations ne sont pas d'ordre scolaire. M.William Jarrett affirme que si les enfants/élèves vont chez les *hougan* ou *manbo*, c'est parce que leurs parents les y amènent. Il croit que les élèves ne font pas de telles démarches de leur propre chef et d'eux-mêmes ne font pas de demandes particulières. Finalement, seule Mme Henry dit ne pas savoir si les élèves vont chez les *hougan* ou *manbo* et ce, peu importe la raison.

Par la suite, j'ai demandé spontanément aux interviewés s'ils croient que les parents d'élèves vont consulter des prêtres ou des prêtresses du vaudou afin que ces derniers viennent en aide à leurs enfants. Boukman témoigne que parmi ses initiés, certains parents vont le consulter, accompagnés de leurs enfants. Ils se présentent chez lui surtout pour recevoir une éducation ou pour se faire soigner. Marizelle Charles, au cours de son entrevue, a glissé que sa mère consulte des *bokòr*. Toutefois, elle explique que la raison de ses consultations est de demander à ce que son commerce soit plus florissant. Sa mère ne lui a jamais dit qu'elle avait fait des demandes afin de favoriser sa réussite scolaire. William Jarrett (parent), Roméo Hurbon (élève) et Marizelle Charles (élève) témoignent qu'ils ont entendu parler de parents disant qu'ils iraient consulter un *hougan* pour gérer

des situations conflictuelles incluant les enfants et l'école. Ils ont principalement fait référence à des mauvais sorts (j'élaborerai sur ce thème au point suivant) que les parents croient que leurs enfants ont reçus ainsi qu'à des vengeances découlant de batailles entre élèves à l'école. Marizelle Charles en témoigne :

R : [...] tankou lè yo goumen ak yon elèv, yo di elèv la konsa : " Bon pral kot manman m pou m al kay on bòkò pou ou, pou l, pou l touye w. " Pou l touye elèv la.

[[...] si par exemple un élève se bat avec un autre élève, il peut lui arriver de dire : "Je vais aller voir ma mère pour qu'elle aille chez le *bòkò* à ton propos; pour qu'il te tue." Pour que le *bòkò* tue l'autre élève.]¹²²

Exactement dans le même ordre d'idée que Marizelle, une altercation survenue entre deux élèves de ma classe a amené l'une d'entre elles à menacer l'autre à l'aide du vaudou. Je tiens à résumer brièvement cette anecdote qui s'est passée entre deux jeunes filles de l'école à qui je donnerai ici les pseudonymes de Françoise et de Chrismène. Françoise avait reçu de son père un billet d'argent avant de quitter la maison le matin. Au retour de la récréation matinale, Françoise, qui avait glissé le billet de son père dans son sac adossé à sa chaise de classe, constata que l'argent manquait. Elles se mit à soupçonner Chrismène qui prenait place derrière elle. Dans la cour de récréation le lendemain matin, Françoise s'adressait à une autre amie en parlant très fort afin que Chrismène qui n'était pas très loin l'entende : « J'ai raconté à mon père que je m'étais fait voler l'argent qu'il m'avait donné. Furieux, il a dit qu'il irait chez le *bokòr* pour faire tuer la personne qui m'a volé cet argent ! » Paniquée, Chrismène est venue me trouver en me répétant les paroles de Françoise et en ajoutant que cette dernière la provoquait continuellement par le regard en même temps qu'elle racontait cette histoire. Interpellant

Foley, M. (2003). *Entrevue avec Marizelle Charles*, Domicile de Delmas 3, Port-au-Prince, Entrevue (30 minutes).

Françoise pour comprendre ce que ces paroles signifiaient, cette dernière, le sourire aux lèvres, me disait que son père était vraiment furieux et qu'en fait elle se servait de ce qu'il avait lui-même dit pour essayer de trouver la coupable.

Dans le cadre de mes questions sur les *hougan* et *manbo*, Roméo Hurbon m'a spontanément raconté une anecdote de son passé. Roméo m'a expliqué qu'étant né en province, il a été victime de moqueries d'élèves de la capitale lorsqu'il est arrivé en ville pour faire ses études secondaires. Roméo et Claudel, un autre élève dans la même situation, ont décidé de se faire passer pour des *hougan* auprès des autres jeunes, afin de se faire respecter de ces derniers. Effrayant les autres élèves avec des rituels vaudou, Roméo m'a expliqué qu'il est ainsi parvenu à se faire respecter des autres élèves. Je souligne cette anecdote intéressante, car elle décrit une façon particulière d'utiliser les croyances populaires vaudou afin d'imposer le respect.¹²³

En résumé, sur les dix interviewés ayant répondu aux questions en lien avec les *hougan* et les *manbo*, aucun n'a demandé d'aide au plan scolaire à un prêtre ou une prêtresse du vaudou. Toutefois, Boukman, le *hougan*, affirme que de nombreuses personnes le consultent afin d'obtenir une aide au plan scolaire. Il affirme que les gens qui demandent habituellement cette forme d'aide, sont des élèves ayant négligé leurs études et qui maintenant cherchent d'autres moyens pour réussir. Je me dois aussi de souligner que sept des interviewés ont précisé que les consultations sont plus souvent effectuées dans l'objectif de trouver des remèdes à des maladies. Boukman parle dans ce sens, mais sans

¹²³ Afin de comprendre comment Romé Hurbon s'est servi des croyances vaudou pour se faire respecter, voir l'annexe 2 : « Vaudou, peur et respect à l'école : L'anecdote de Roméo. »

oublier de dire que les gens recherchent une forme d'éducation en le consultant. Ensuite, quatre interviewés font ressortir que les parents d'élèves iraient, eux, consulter pour intervenir dans l'univers scolaire de leurs enfants. Toutefois, l'utilisation décrite serait plutôt faite en fonction de gestion de conflits inter-relationnels par l'intermédiaire de moyens tels que les mauvais sorts.

3.2.2.8 Les mauvais sorts

En Haïti, les mauvais sorts prennent différents noms. En fait, il y a divers mauvais sorts, avec chacun ses caractéristiques particulières. Chaque catégorie de mauvais sort porte une appellation différente. Ne sachant pas si certains mauvais sorts pouvaient être utilisés à l'école et d'autres pas, j'ai posé pour chacun la question de leur utilisation en milieu scolaire en demandant aux interviewés ce qu'ils savaient à propos des *kout poud*, des *wanga* et des *baka* et finalement par rapport aux mauvais sorts en général. Après avoir relu les réponses des participants, j'ai pu constater que l'ensemble des réponses se répètent. Ainsi, je présenterai les *kout poud*, les *wanga* et les *baka* à l'intérieur du concept global des mauvais sorts. Je ferai ressortir aussi d'autres éléments signalés par les interviewés, en lien avec les mauvais sorts.

3.2.2.9 Les *kout poud*

L'un des mauvais sorts répandus en Haïti est ce qu'on appelle un *kout poud*. Il s'agit de poudre supposément magique qui peut faire du mal à un individu et que l'on met dans un objet quelconque pour nuire ou même causer la mort. Ainsi j'ai posé aux élèves la questions suivante : *Est-ce que tu sais si certains se vengent en donnant des kout poud aux autres élèves?*. La question posée aux professeurs, aux intellectuels, au parent et au *hougan* était plutôt : *Est-ce que vous savez si certains élèves se vengent en donnant des kout poud aux autres élèves?*

En terme de réponses, un élève, Willio Jean, ne sait carrément pas ce qu'est un *kout poud* et Mme Henry dit ne pas savoir si certains élèves se vengent en donnant des *kout poud* aux autres. Ensuite, M. Tilus, faisant référence à sa propre expérience d'élève, dit que dans son milieu scolaire chez les Frères de l'Instruction Chrétienne, il n'a eu aucune expérience avec les *kout poud*. De même, M. Toussaint dit que bien que ce soit dans l'ordre du possible ou encore que certains élèves puissent prétendre utiliser les *kout poud* pour se venger, lui n'a aucun témoignage en ce sens. M. Jarrett a un point de vue semblable, c'est-à-dire en formulant des hypothèses sur le sujet et en soulignant ne pas avoir de témoignage personnel. Finalement, trois interviewés (le *hougan*, un intellectuel et un élève) tendent à dire que les *kout poud* font partie de la réalité haïtienne. Par contre, Boukman le *hougan*, dit qu'il n'y a pas de ça au niveau de l'école et Lubin ainsi que

Hurbon affirment que les élèves ne feraient pas vraiment usage de *kout poud*, ce serait plutôt des adultes qui s'en serviraient.

Par ailleurs, deux interviewés répondent par la positive (M. Clerval, professeur ainsi que Jackley Dufort, élève). En effet, M. Clerval appuie son opinion sur l'argument que son propre frère a été victime d'une vengeance d'un individu jaloux de sa réussite scolaire.¹²⁴ Cependant, même à partir de l'histoire de son frère, M. Clerval ne peut affirmer que le mauvais sort qu'il croit qu'on a envoyé sur son frère était bel et bien un *kout poud*. Il dit lui-même qu'il y avait tellement de versions à l'histoire qu'il ne parvenait plus à savoir quelle était la cause de la maladie de son frère. De plus, il soulève que son frère a vécu la chose alors qu'il fréquentait l'école qu'a fréquenté M. Clerval après avoir échoué à la faculté des sciences. J'en déduis que le frère de M. Clerval a vécu cette histoire alors qu'il avait l'âge adulte. Ainsi, l'exemple de M. Clerval confirmerait le point de vue de Christophe Lubin et Roméo Hurbon, c'est-à-dire que ce sont les adultes qui utilisent les *kout poud*.

Le jeune Jackley Dufort, lui, dit que certains enfants se vengent en rendant l'autre personne « folle ». Il ne fait pas référence à une catégorie d'âge ou de personnes : « R : Wi. Lè timoun nan a vanje nan bagay lekòl li, yo konn fè l fou, bagay. Yo konn bay kout poud tou, bagay. Yo konn fè l fou. [Oui, lorsqu'un enfant se venge de quelque chose qui a un lien avec les affaires scolaires, il peut s'arranger pour que l'autre devienne fou. Il

¹²⁴ Afin de connaître l'histoire du frère de M. Clerval, Voir l'annexe 3 : « Maladie et réussite scolaire : L'anecdote de M. Clerval »

peut donner des *coups de poudre* aussi. Il s'arrange pour que l'autre devienne fou.]. »¹²⁵

Roméo Hurbon utilise aussi cette expression pour désigner des victimes de mauvais sorts. J'en déduis donc que lorsqu'on utilise l'expression « devenir fou », cela peut parfois signifier que le résultat de cette situation psychologique, dans la conception de certains Haïtiens, puisse être dû à un mauvais sort qui a été jeté à la personne.

Comme je l'ai précédemment mentionné, divers vocables sont employés pour décrire et expliquer l'univers des mauvais sorts. Roméo Hurbon l'illustre bien par ses propos :

Bon, ce sont des adultes qui se vengent, un adulte qui se venge d'un autre, [...] [des adultes qui] ont une altercation. L'un cherche [...] à essayer de détruire l'autre, justement par des *coups de poudre*, par, heu, des sorts, heu jetés par un *hougan*, soit en lui envoyant un mauvais esprit, des zombis des choses comme ça, ou, même, heu, rendre l'autre fou à travers des, je ne sais pas, des [...] trucs de *hougan*, des trucs de vaudou, des trucs maléfiques.¹²⁶

Pour résumer la croyance à propos des *kout poud*, un élève en ignore l'existence, une enseignante ne sait pas si les élèves les utilisent pour se venger, trois autres interviewés disent ne pas avoir de témoignage en ce sens, cinq interviewés prenant en considération plus ouvertement la réalité des *kout poud*, nuancent leurs points de vue. L'un dit qu'il n'y a pas de ça à l'école, deux ne disent pas qu'il n'y a pas de *kout poud* à l'école, mais affirment plutôt qu'ils ne pensent pas que les élèves les emploient, ce sont plutôt les adultes qui font usage de *kout poud*. M. Clerval croit non seulement que ça peut arriver à l'école, mais il dit qu'il sait que son frère a vécu ce genre de situation. Cependant, celui-ci ne fait pas référence à l'âge auquel les gens emploient les *kout poud* et finalement,

¹²⁵ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Jackley Dufort*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (30 minutes).

¹²⁶ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Roméo Hurbon*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince,

Jackley Dufort dit que des enfants peuvent employer les *kout poud* pour se venger et on apprend que l'expression « devenir fou » peut sous-entendre que la cause à l'origine de ce « mal » peut être un mauvais sort.

3.2.2.10 Les wanga et les baka

Figure 3.9 Quatre *wanga* différents



Le *wanga* de gauche : Hurbon, L. (1993). *Les mystères du vaudou*. Découvertes Gallimard Religions 190. Découvertes Gallimard. Paris. Gallimard. Les trois *wanga* de droite : <http://www.haitisurf.com/vaudou.shtml>

Figure 3.10 Un *baka*

Hurbon, L. (1993). *Les mystères du vaudou*. Découvertes Gallimard Religions 190. Découvertes Gallimard. Paris. Gallimard.

Deux autres types de mauvais sorts que l'on trouve dans l'univers haïtien sont les *wanga* et les *baka*. On peut définir le *wanga* « comme un concentré de forces spirituelles préparé par un *bòkò* ou un *oungan*. Les *wanga* utilisés pour soi-même servent de barrage contre les agressions. Dirigés contre un ennemi, ils ne vont pas jusqu'à provoquer la mort et le rapt définitif du *petit bon ange*, mais des accidents, des erreurs sont possibles. »¹²⁷ Les vaudouisants font une distinction entre l'emploi des *wanga* et des *baka* ; les entités spirituelles des *baka* étant toujours considérées comme mauvaises :

« Elles [les *baka*] sont vendues sous forme de nains ou d'animaux (des petit cochons par exemple.) [...] Les *baka* qui régulièrement, dit-on, mangent de la chair humaine, peuvent, quand ils sont affamés, s'emparer d'un des enfants de la famille de son propriétaire. Le *baka* est en dernière instance un *wanga* d'une intensité supérieure ; il est le mauvais esprit lui-même en direct, sans médiation, attaché au service de son propriétaire, et donc capable de le protéger en mangeant les ennemis qui s'approchent, capable aussi de « manger » son propre propriétaire. L'utilisation du *baka* correspond à un risque plus grand pris par un individu préoccupé de se

¹²⁷ Hurbon, L. (1988). *Le Barbare imaginaire*. Sciences humaines et religions. Paris. Les Éditions du Cerf. p. 260.

protéger, ou de réussir infailliblement dans ses affaires. [...] Avec la problématique du *baka*, nous sommes déjà dans la sorcellerie proprement dite. Sa différence avec le *wanga* est de l'ordre d'une intensité plus ou moins puissante.¹²⁸

Pour aborder ce sujet avec les interviewés, je leur ai tous demandé s'ils savaient si d'autres préparent des *wanga* ou des *baka* contre d'autres élèves. Ici j'ai posé la question à neuf interviewés sur treize. Un élève m'a répondu qu'il ne sait pas ce qu'est un *baka* ni un *wanga*, six interviewés (deux élèves, un parent, un intellectuel et deux enseignants) disent ne pas savoir si certains préparent des *wanga* ou des *baka* contre d'autres élèves. Parmi ces six interviewés, l'un souligne que bien qu'il ne sache pas si on s'en sert à l'école, il sait que des adultes s'en servent pour d'autres fins. Toujours parmi ces six interviewés M. Jarrett, parent et M. Tilus, enseignant, soulignent que le fait qu'ils aient fréquenté une école de frères fait qu'ils ne retrouvent pas ce genre de chose dans leur milieu scolaire. Finalement, M. Lubin qui a eu des témoignages de gens lui disant qu'ils utilisent les *wanga* et les *baka* afin d'obtenir un emploi, dit qu'il se pourrait très bien qu'on utilise cette forme de mauvais sorts à l'école. Et M. Clerval dit qu'il arrive qu'on se serve des *wanga* et des *baka* à l'école puisque ces mauvais sorts font partie de la société haïtienne. Bien qu'il n'ait pas d'autres témoignages ou d'expériences scolaires là-dessus, il base encore son point de vue sur l'histoire de son propre frère et relève que de toute façon ce sujet n'est pas quelque chose dont on parle ouvertement :

Q : Hum, hum. Mais comme par exemple de vos élèves, vous n'en n'avez pas vus, ou il n'y en a pas qui vous ont parlé qu'ils faisaient ça.

R : Non, ils n'allaient pas vous dire ça, même si on demande.¹²⁹

¹²⁸ Hurbon, L. (1988). *Le Barbare imaginaire*. Sciences humaines et religions. Paris. Les Éditions du Cerf. p. 261.

¹²⁹ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Frantz Clerval*, Domicile de la Petite Patrie, Montréal, Entrevue (135 minutes).

Je dois souligner qu'encore une fois, un des interviewés a fait des rapprochements entre les zombis, les morts, les *wanga*, bref entre les différents mauvais sorts :

R : Parce qu'on entend parfois le mot zombi, comme si on est un mort aussi. Le mot mort. Mettre un mort dans un plume, mettre un mort dans une veste. Mais, le mot " zombi " là et le mot " mort " signifient plutôt des puissances de *wanga*. Des puissances de *wanga*. À supposer que j'imagine que j'ai deux encriers là, j'ai deux encriers devant moi, celui-ci est un encrier magique, l'autre est un encrier ordinaire. Alors je dis : " Au jour de l'examen, tu vas commencer par fermer l'encrier ordinaire, tu ne te serviras que de l'autre qui est magique pour écrire tes devoirs. Là tu es sûr que ça va marcher." On peut facilement raconter une petite histoire comme ça.¹³⁰

3.2.2.11 Les autres mauvais sorts

En explorant le domaine des *kout poud*, des *wanga* et des *baka*, j'ai découvert que les mots « zombi » et « mort » peuvent être employés pour désigner des mauvais sorts et que l'expression « devenir fou » a aussi une coloration mystique. Existerait-il d'autres mauvais sorts qui pourraient être employés à l'école et que j'ignorerais? Pour creuser la question j'ai posé le questionnaire suivant aux interviewés : « Est-ce que vous savez si certains élèves préparent d'autres mauvais sorts? Et si oui : Lesquels? »

Parmi les dix interviewés ayant répondu, je dois d'abord relever le fait qu'aucun ne nie la possibilité qu'il y ait effectivement des mauvais sorts qui soient préparés et envoyés sur d'autres. Le premier interviewé, Boukman, affirme carrément que les élèves ne font pas ce genre de choses. Quatre des interviewés (un intellectuel, un élève et deux enseignants)

¹³⁰ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Christophe Lubin*, Ambassade haïtienne, Montréal, Entrevue (320 minutes).

disent cependant ne pas savoir si les élèves préparent des mauvais sorts contre d'autres. Je note que le professeur qui a étudié chez les Frères de L'Instruction chrétienne spécifie, encore une fois, que la réalité des élèves qui jettent des mauvais sorts n'existe pas dans le milieu scolaire qu'il a fréquenté. Deux des interviewés disent ne pas avoir de témoignages ou d'expériences confirmant que des élèves jettent des mauvais sorts à d'autres, mais ils affirment qu'il s'agit d'une affaire d'adultes plutôt. Finalement, deux des interviewés (un professeur et un élève) sont convaincus que des élèves jettent des mauvais sorts, mais ils n'ont pas idée s'il y aurait d'autres formes de mauvais sorts que les *kout poud*, les *wanga* ou les *baka*.

Par la suite, un élève affirmant que les mauvais sorts étaient plutôt une affaire d'adultes et un professeur convaincu que certains élèves jettent des mauvais sorts m'ont expliqué comment ils conçoivent que le rôle des élèves serait en fait indirect. En effet, selon ces deux interviewés, le rôle des élèves serait de servir d'intermédiaire aux adultes tels que des directeurs ou des parents pour atteindre d'autres personnes. Selon le témoignage de Roméo Hurbon ce phénomène porterait même un nom : le *detoune*. Cette citation explique ce concept:

R : [...] C'est juste [...] ce qu'on appelle en créole "*detoune*". "*Detoune*" ça veut dire, [qu'il y a] quelqu'un qui est en train de progresser [et] on essaie [...] de le faire régresser. Donc là, un parent peut utiliser son enfant pour faire régresser un autre enfant, [...] voulant que son enfant progresse mieux que l'autre. Ça c'est des affaires de haine [...] qui se passent dans des milieux, bon, où y a beaucoup de promiscuité et dans les milieux assez défavorisés où les gens ne sont pas instruits du tout.

Q : Ok, mais alors, peux-tu me donner un exemple de qu'est-ce qu'ils peuvent faire [...] en se servant de leur enfant pour atteindre un autre enfant pour le faire régresser?

R : [...] Un parent peut utiliser un enfant pour envoyer [...] je dirais une quelconque potion à un autre enfant et [...] par exemple, heu, le réduire à l'état légume; c'est-à-dire le tuer. [...] Ce qui efface l'enfant de la surface de la terre carrément. Donc, comme ça [...] l'autre parent, [...] qui a été victime, peut toujours essayer de savoir ce qui s'est passé en allant chez un *hougan* et ça peut commencer ainsi, [...] comme une bataille entre deux parents, mais de façon très mystique.¹³¹

Dans le même ordre d'idées, M. Clerval témoigne d'une expérience personnelle où il croit avoir été victime d'un mauvais sort *detoune*. Disant qu'il ne s'entendait pas avec l'un des directeurs d'une école où il a travaillé, il suspecte toujours ce dernier de s'être servi des élèves pour essayer de lui envoyer un maléfice par l'intermédiaire d'un parfum.¹³² M. Clerval explique ainsi comment il croit que certains élèves servent d'intermédiaires dans le fait de jeter des mauvais sorts.

Pour poursuivre la recension des données de cette recherche, je dois souligner que lorsque j'ai demandé aux interviewés s'ils savaient si les élèves préparent d'autres mauvais sorts, plusieurs interviewés se sont souciés soit de donner des exemples de mauvais sorts qu'ils connaissent et les croyances populaires qui s'y rattachent, soit d'essayer d'expliquer le phénomène des mauvais sorts.

Ainsi Jackley Dufort insiste sur le fait que pour attaquer un autre individu on peut trafiquer un stylo, un livre ou un autre objet en mettant quelque chose de magique, de maléfique à l'intérieur. M. Jarrett, lui, m'explique que lorsqu'il avait onze ou douze ans, une croyance populaire voulait que si deux jumeaux se mettaient ensemble, ils pouvaient

¹³¹ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Roméo Hurbon*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (135 minutes).

jeter des mauvais sorts. On croyait que l'un jetait le mauvais sort et que l'autre détenait l'antidote :

R : Des jumeaux? Oui! Y en avait. J'étais à l'école des frères et je me rappelle qu'il y avait deux jumeaux et [...] beaucoup [...] de garçons dans la classe disaient : " A! Mon chère, marasa yo ka mare w! " [" Ah! Mon cher, les jumeaux peuvent te jeter un sort! "] Ça veut dire " Ka mare w ", ça veut dire ils peuvent te jeter un sort. " Yo ka mare w fè ou pa ka travay lekòl, oubyen ou pa ka fè on lòt bagay, ou pa ka, pa ka manje bagay konsa. Yo mare w! " [Ils peuvent te jeter un sort, ils peuvent faire que tu ne puisses plus parvenir à bien travailler à l'école, ou bien que tu ne puisses rien faire d'autre, que tu ne puisses plus manger, ainsi de suite. Ils te jettent un sort.] Si tu as quelque chose contre eux, ou bien si tu es en désaccord avec eux, " Yo ka mare w. " [Ils peuvent te jeter un sort] C'est le terme créole : " Mare w. " [Te jeter un sort.]¹³³

Par l'intermédiaire de mes connaissances personnelles, j'ai une amie haïtienne qui, étant elle-même jumelle d'un autre enfant, m'a expliqué comment au cours de leur enfance les gens leur prêtaient ce genre d'intentions. Les gens venaient à la maison leur porter des offrandes, les implorer de les soulager de leurs maux, ils leur faisaient des demandes spéciales. Ainsi, j'ai le témoignage personnel d'une amie me confirmant que les croyances des puissances des jumeaux est tellement vigoureuse que plusieurs gens adoptent vraiment un comportement en lien avec ce qui est cru.

Par la suite, d'autres participants de la recherche ont cherché à expliquer l'utilisation des mauvais sorts. Par exemple, Boukman m'explique que si un élève brillant à l'école se moque d'un élève plus faible, il se peut que l'élève en difficulté veuille se venger des moqueries de l'élève plus fort. Ainsi, Boukman m'indique que l'élève en difficulté cherche à se faire justice par l'intermédiaire des mauvais sorts, parce que l'élève plus

¹³² Voir l'annexe 5 : Vaudou et méfiance entre professionnels à L'école : La perception de M. Clerval. Afin de lire entièrement cette anecdote de M. Clerval.

brillant est méchant avec lui. M. Clerval soulève de son côté que dès qu'un enfant est malade, on cherche une explication dans le rapport de haine entre les gens. Il s'exprime en ces termes : « [...] généralement on dit qu'il faut être prudent. Mais parfois, [...] même si par exemple un élève est tombé malade, ah, vous pouvez entendre dire que c'est tel autre élève qui lui fait ça. Comme si ça [la maladie] peut [ne] pas arriver tout seul [...]. »¹³⁴

Par la suite, j'ai questionné les participants de la recherche pour savoir si certains parents d'élèves préparent d'autres mauvais sorts. Boukman m'a dit que les parents ne font pas cela. Ensuite, six interviewés (deux élèves, deux professeurs, un intellectuel et un parent) disent qu'ils ne savent pas. Toutefois, deux d'entre eux font des nuances intéressantes. Mme Henry dit qu'elle ne sait pas si les parents de ses élèves le font, mais par contre, elle a une bonne amie qui lui a témoigné avoir été victime d'un mauvais sort. Mme Henry me dit qu'il s'agirait de la tante de son amie qui aurait jeté un mauvais sort à cette dernière puisqu'elle était meilleure que le fils propre de sa tante (son cousin en fait).¹³⁵ M. Jarrett, lui, ne me parle pas du témoignage d'un proche, mais me reflète les croyances populaires :

C'est une [...] croyance en Haïti effectivement qui existe, si l'enfant rate ses cours ou bien s'il rate ses examens, c'est parce qu'un autre élève ou bien un autre parent ne veut pas que cet enfant là réussisse et que son enfant à lui échoue, donc yo voye yon mò sou timoun ki fò a pou kè li, li pa, pou kè li menm li vinn sòt tou. [Ils envoient un mauvais sort à l'enfant

¹³³ Foley, M. (2003) *Entrevue avec William Jarrett*. Domicile familial. La Prairie. Entrevue (90 minutes.)

¹³⁴ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Frantz Clerval*, Domicile de la Petite Patrie, Montréal, Entrevue (135 minutes).

¹³⁵ Pour comprendre mieux cette histoire, voir l'annexe 4 : « Maladie, mauvais sorts et échec scolaire : Le témoignage de Mme Henry. »

qui est bon à l'école, afin qu'il devienne sot lui aussi.] Bon, c'est une pratique.¹³⁶

Deux autres interviewés (un intellectuel et un élève) affirment qu'il est **possible** que certains parents préparent d'autres mauvais sorts et M.Clerval, de son côté, est **totalelement convaincu** que certains parents préparent des mauvais sorts contre des élèves.

L'autre question visait à savoir si les professeurs préparent d'autres mauvais sorts. Adressant la question particulièrement à Boukman le *hougan*, je cherché à savoir si certains enseignants lui demandent parfois de préparer un mauvais sort parce qu'ils sont fâchés ou afin de se venger de quelqu'un ou de quelque chose à l'école, il m'a répondu par la négative. M.Boukman a ajouté que souvent ces gens ne viennent pas le consulter. En plus du *hougan*, sept autres interviewés (deux professeurs, deux intellectuels, deux élèves et un parent) répondent que les professeurs ne préparent pas de mauvais sort. Quatre de ces sept interviewés ont souligné qu'ils n'ont jamais eu connaissance de ce genre de cas, dans leur environnement de travail ou d'étude. Concrètement, parmi ces quatre interviewés, trois ont travaillé ou étudié dans des écoles congréganistes et la quatrième personne enseigne dans une université haïtienne. Un autre de ces interviewés spécifie que, bien qu'il ne croit pas que les professeurs utilisent de mauvais sorts à l'école, il sait que plusieurs d'entre eux sont tout de même vaudouisants et font appel à des *hougan* et des *manbo* dans d'autres circonstances, face à la maladie par exemple. Deux participants n'ont pas répondu à la question.

¹³⁶ Foley, M. (2003) *Entrevue avec William Jarrett*. Domicile familial. La Prairie. Entrevue (90 minutes.)

Finalement, deux enseignants ont souligné que les questions de l'entrevue sont concentrées sur le rapport élèves/acteurs du milieu scolaire et milieu du vaudou. Ils ont dégagé le fait que les croyances vaudou influencent aussi le rapport entre professeurs. Mme Henry affirme que plusieurs enseignants vont consulter des *hougan* afin d'obtenir des meilleurs postes au niveau des écoles et M.Clerval dit qu'il y a en Haïti une véritable « guerre » entre professeurs afin d'obtenir les meilleurs postes dans les écoles secondaires. Il affirme qu'ainsi plusieurs enseignants font appel au vaudou pour améliorer la qualité de leurs planifications de cours à présenter aux directeurs ou aux élèves, ou encore pour donner des problèmes à d'autres enseignants afin d'avoir leur charge de cours. Il mentionne que son cousin a ainsi dû quitter un poste qu'il occupait en remplacement d'un professeur dont la direction était insatisfaite. Alors que son cousin avait entrepris d'enseigner dans cette classe, un mal de tête insoutenable l'envahissait chaque fois qu'il entrait dans le local de cours. Le cousin de M.Clerval a déduit que c'était l'autre professeur qui lui avait envoyé un mauvais sort. Dans le même ordre d'idées, M.Clerval lui-même me dit avoir quitté un poste de travail trois mois après avoir débuté sa tâche, car il pensait qu'un professeur qui souhaitait être à sa place avait commencé à lui nuire et pourrait se venger d'un jour à l'autre par l'intermédiaire de mauvais sorts. Avant que cela n'arrive, il dit avoir choisi d'abandonner cette école.

Dans la suite de mes entrevues, j'ai essayé de voir si certains parents pouvaient demander à des professeurs de préparer des mauvais sorts pour eux. La question a été posée à sept des participants (trois enseignants, deux élèves, un intellectuel et un parent) et tous m'ont répondu par la négative. Deux d'entre eux ont ajouté que les histoires entourant le

vaudou sont beaucoup trop secrètes pour que des parents se risquent à faire de telles demandes et l'un des deux a même ajouté qu'un professeur qui ferait une telle chose risquerait sa propre sécurité.

3.2.2.12 *Jalousie et vengeance : « un mariage réussi en Haïti »*

Au fur et à mesure que j'ai questionné les participants à propos des mauvais sorts, deux concepts évoqués à de multiples reprises par les interviewés ont frappé mon attention. Il s'agit des concepts de « jalousie » et de « vengeance ». Spontanément retenue comme responsable de nombreux conflits interpersonnels, la dynamique jalousie/vengeance semble omniprésente dans la société haïtienne: « Naturellement, [...] il existe toutes sortes de méchancetés humaines et j'imagine que des gens, dans leurs **jalousies**, dans leur férocité contre telle ou telle personne décident de faire mal à l'enfant de cette personne là qui est à l'école »¹³⁷ ;

R : Epi la, lap pase l nan bètiz, lap pase lòt elèv la nan bètiz. Lap fawouche l lap ironize l. Lè sa lòt elèv la ka fè l on mechanste.
[Et puis là il fait passer l'autre pour un imbécile. Il l'embête, se moque de lui. À ce moment là, l'élève ridiculisé peut faire quelque chose de méchant à celui qui se moque de lui.]

Q : An...
[Ah...]

R : Se pa on ka ki fè t fasil. Se on fòm de vanjans li ye tou.
[Ce n'est pas quelque chose que l'on rencontre souvent. C'est aussi une forme de **vengeance**.]¹³⁸

¹³⁷ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Christophe Lubin*, Ambassade haïtienne, Montréal, Entrevue (320 minutes).

¹³⁸ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Boukman*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (50 minutes).

J'ai pu remarquer aussi qu'au cœur des histoires fondées sur l'imaginaire du vaudou les thèmes de la jalousie et de la vengeance sont continuellement présents. Micheline Anglade en témoigne en me rapportant des histoires qu'elle a entendues à la télévision haïtienne :

Gen on kote yo rele Lili, kay Lili, la gen anpil pwason. Gen on lamè la, men lamè sa, son, son, son mè ki vreman mystik. Epi gen on jou, gen on bann moun ki tap bègne nan lamè la. Timoun, granmoun, epi yo wè on rèken kap avanse. Tout moun pè, tout moun fremi, epi gen on mèsie ki te la, rale zannm li bay bal, li bay rèken an on bal nan yeux. Men rekè an, se pa kòm si, sa pa te rèken an l te ye vreman vre, sa te lwa yo, mè Agoue a. Epi rèken ale. Mèsie sa, m di ou ki bay bal la nan yeux a, nan dèmen si Bondye vle, epi mèsie a pandan l al Pétion-ville gen on moun ki tire l nan yeux tou. Wè sa m di ou. Parce que l te bay rèken on bal nan yeux, sa vle di se rèken an tou ki fè l pran bal la nan yeux. Mèsie a mourir.

[[...]il y a un lieu qu'on appelle Luly, la maison de Luly. C'est au bord de la mer, une mer mystique où il y a beaucoup de poissons. Un beau jour, plusieurs personnes s'y baignaient. Il y avait des enfants, des adultes, toutes sortes de gens. À un moment donné, ils ont vu un requin s'avancer vers eux. Effrayés, les gens paniquaient à la vue du requin. Soudainement, un homme qui était là a empoigné son fusil et il a tiré une balle directement dans l'œil du requin. Mais en fait, ce requin n'était pas un simple requin, c'était Maître Agoue... Il s'en est allé. Le lendemain, alors que l'homme, celui qui avait tiré une balle dans l'œil du requin s'en allait à Pétion-ville, il s'est fait, à son tour, tirer une balle en plein dans l'œil par une autre personne. Tu vois ce que je veux dire? Parce qu'il a tiré une balle dans l'œil du requin, le requin s'est **vengé** en lui faisant prendre une balle dans un œil à son tour. L'homme est mort.]¹³⁹

Afin de mieux saisir le sentiment de jalousie et le besoin de vengeance qui en découle, je me suis mise à questionner les interviewés plus largement sur le sujet :

Q : Mais est-ce qu'elle a dit, pourquoi elle avait fait ça?

R : Je ne pense pas.

Q : D'habitude est-ce que [ce sont] des **jalousies**, ou ...?

¹³⁹ Foley, M. (2003). *Entrevue avec Micheline Anglade*, Domicile de Delmas 3, Port-au-Prince, Entrevue (30 minutes.)

R : Des **jalousies**! Des **jalousies**! Généralement c'est la **alousie** qui fait ça.

Q : Les gens sont **jaloux** que l'autre ait quelque chose de mieux.

R : De mieux, c'est ça, oui! C'est la **alousie**.¹⁴⁰

M. William Jarrett a aussi essayé de mieux expliquer ce sentiment :

R : Mais, comme je t'ai dit, y a [...] des élèves même qui croient [...] qu'étant donné qu'ils travaillent mieux à l'école qu'un autre, [...] l'autre va [leur] jeter un sort... Pas nécessairement un coup de poudre, mais [puisqu'ils] travaillent moins bien à l'école et que l'autre... Bref, je ne sais pas. C'est toujours une question de **alousie**. Effectivement, y a des gens qui croient ça. C'est pourquoi les élèves ne s'échangent pas de livres, ils ne s'échangent pas [d']outils de classe quoi! Mais y en a qui croient que... Mais ça ne vient pas directement de l'élève, je pense que ça peut venir du parent de l'élève qui, au lieu de faire travailler son enfant, heu, veut par un moyen quelconque, baisser les résultats d'un autre enfant et que [...] son enfant puisse, heu, prendre la place à la tête de la classe.

Q : Mais vous parlez souvent de **alousie**, qu'est-ce que vous entendez par "**alousie**"?

R : Bon, en Haïti, malheureusement, en tous cas moi c'est ce que j'ai constaté... Y a par exemple, bon, prenons le cas de deux familles qui ont vécu dans un quartier côte à côte et que l'enfant d'une des familles travaille bien à l'école [et] l'enfant de l'autre famille ne travaille pas trop bien. [...] La réussite scolaire est un gage, en tout cas même si ce n'est pas un gage absolu, c'est un gage de réussite dans la vie plus tard pour aller à l'université et pour trouver un travail. Automatiquement, bon pas automatiquement, mais dans beaucoup de cas, y a des gens, des familles qui vont être **jalouses** : "Ah le fils d'un tel, il a réussi, mon fils n'a pas réussi." Voilà [...] le thème de la **alousie** qui commence. Ça crée [de] la **alousie** entre les deux familles.

Q : C'est une sorte d'envie.

R : Une sorte d'envie.

Q : Avoir envie de ce que l'autre a et de ce qu'on n'a pas.

R : C'est ça, peut-être que je me suis mal exprimé...

¹⁴⁰ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Gina Henry*, Domicile de l'interviewé, La Prairie, Entrevue (70 minutes).

Q : Non c'est correct, c'est pour...

R : C'est ça, c'est une envie que l'autre a quelque chose que moi je n'ai pas, donc automatiquement ça crée une animosité.

Q : Entre les deux.

R : C'est ça. Qui peut aller jusqu'à, justement [...] si la personne y croit, l'utilisation de moyens vaudou pour [...] enlever ce que l'autre a et que moi je n'ai pas. Ou bien d'aller prendre un gage chez le *hougan* pour avoir beaucoup plus que l'autre. C'est une question, voilà c'est compliqué là, [...] c'est l'envie d'avoir plus.¹⁴¹

Étant attentive à la réalité de la jalousie et de la vengeance, j'ai tout de même constaté que sept des treize interviewés ont spontanément nommé ou reconnu la jalousie comme étant à l'origine de l'utilisation de divers mauvais sorts ou encore à l'origine de plusieurs actes de vengeance. En ce qui concerne les actes de vengeance comme tels, je n'en ai pas fait de recension précise, car ils étaient trop nombreux.

3.3.2.13 Prêt ou emprunt de matériel scolaire : Une interdiction informelle en Haïti

Le sentiment de jalousie et le besoin de vengeance, mélangés aux croyances liées aux mauvais sorts, sont à l'origine de comportements précis et concrets dans le quotidien d'Haïti. L'un de ces comportement est caractérisé par le fait que les élèves n'échangent pas de livres ou de matériel entre eux à l'école. Réalité qui m'a été plusieurs fois mentionnée par les interviewés, j'y ai moi-même fait face lors de mon expérience d'enseignement en Haïti :

¹⁴¹ Foley, M. (2003) *Entrevue avec William Jarrett*. Domicile familial. La Prairie. Entrevue (90 minutes.)

Donc y a des parents qui refusaient catégoriquement que leurs enfants échangent des livres avec d'autres enfants. Parce que [...] bon, [ils] croyaient qu'à travers le livre, à travers une plume, même une plume, [on pourrait] atteindre leur enfant. Ça je me rappelle bien que chez-moi on refusait catégoriquement que j'échange des livres [...] avec d'autres élèves. C'est pourquoi mon papa m'achetait toujours des livres neufs au début de l'année et me disait : "Ah, attention, y faut pas [les prêter] parce que y a des gens qui peuvent te faire du mal." Bon, je n'ai jamais compris, sauf que j'ai suivi ce qu'il me disait.¹⁴²

Mme Gina Henry témoigne d'avoir eu les mêmes avertissements parentaux et elle parle aussi de son expérience en tant que professeur à ce sujet :

R : Ma maman [m'a déjà parlé de la réalité des mauvais sorts] c'est pourquoi elle ne voulait pas du tout que j'emprunte des livres [des] autres.

Q : Ah ok

R : Donc une fois, [...] j'avais passé un livre à une amie et puis elle m'a dit [que : «Lorsque] l'amie va me retourner le livre ne l'ouvre pas. »

Q : Ah bon ?

R : Effectivement je ne l'ai pas ouvert. Je [...] lui ai rendu le livre et puis elle a pris le livre, elle l'a jeté et elle [en] a acheté un autre pour moi.

Q : Ah, bon ! Est-ce qu'il y avait des élèves par exemple à St-Louis ou c'est à Sacré-Cœur...?

R : À St-Louis

Q : ...[Que] vous voyez, par exemple s'ils perdent un livre, qu'ils ne vont pas le reprendre?

R : Non, non, non

Q : Non

R : Non, je n'ai pas vu ça, non, je n'ai pas remarqué.

Q : Non

R : Non

¹⁴² Foley, M. (2003) *Entrevue avec William Jarrett*. Domicile familial. La Prairie. Entrevue (90 minutes.)

Q : Ok, donc [...] vous [n']avez pas vu d'autres élèves, par exemple, qui faisaient un peu comme ce que votre maman vous avait dit : « Ne reprends pas le livre ou s'il est prêté, ou... »

R : Oui, je crois [qu']un élève m'avait dit ça.

Q : Oui?

R : Oui un élève m'avait dit ça en classe.

Q : Que... sa mère lui avait dit la même chose?

R : Oui, de ne pas reprendre le livre.

Q : Ok, donc est-ce que vous voyiez si les élèves échangeaient des livres des fois?

R : Non, non, non, non, parce qu'il y avait leurs noms qui étaient écrits dessus.

Q : Donc [ils ne] prêtaient pas leurs livres de toute façon.

R : Non, non, non¹⁴³

Outre les citations de différents participants à la recherche, je peux témoigner avoir moi-même fait face à cette réalité lors de mon séjour en Haïti. Alors que nous étions en début d'année scolaire et que tout le matériel didactique des élèves était encore neuf, plusieurs manuels, de même que des boîtes à lunch ou encore des espadrilles étaient égarés parfois par les élèves. Il est arrivé à plusieurs reprises que les directrices de l'école ou moi-même interpellions des élèves dont le nom était inscrit à l'intérieur des objets perdus, afin qu'elles viennent les récupérer. J'ai été surprise de constater que plusieurs refusaient carrément de venir reprendre leurs choses ou annonçaient qu'elles s'en étaient déjà procuré une autre. Questionnant mes élèves pour comprendre leurs comportements,

¹⁴³ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Gina Henry*, Domicile de l'interviewé, La Prairie, Entrevue (70 minutes).

plusieurs m'ont répondu qu'elles ne savaient pas entre les mains de quelles personnes ces objets étaient passés. À l'époque, sachant que la majorité de leurs familles se trouvaient tout de même dans des situations financières souvent précaires, je ne comprenais pas leurs attitudes ni la source de leurs inquiétudes. La seule solution que j'ai trouvée fut donc de ramasser moi-même les objets perdus après chaque jour de classe et de les remettre en main propre le lendemain.

3.2.2.14 Les chanpwèl et les loups-garous

Autre croyance faisant partie de l'univers haïtien ; les bandes de *chanpwèl* et les loups-garous circuleraient dans les rues le soir et pourraient faire du mal à ceux ou celles qu'ils rencontrent, particulièrement aux enfants en ce qui concerne les loups-garous.

Dans un premier temps, j'ai cherché à savoir si les interviewés croient que le soir les *chanpwèl* et les loups-garous s'approchent de leurs maisons. Sept des participants ont répondu à cette question (trois élèves, deux professeurs, un parent et un intellectuel). Ainsi, on peut constater que parmi les répondants certains y croient personnellement, d'autres y ont déjà cru (particulièrement lorsqu'ils étaient enfants et même jusque dans la trentaine) ou encore on apprend que ce genre de réalité ne serait pas présente dans tous les milieux haïtiens. Un dernier interviewé dit qu'il a entendu dire que les *chanpwèl* et les loups-garous se promènent dans les rues le soir. Un fait intéressant est que plusieurs personnes interviewées me rapportent que leurs peurs des *chanpwèl* et des loups-garous,

alors qu'ils étaient enfants, ont été fortement nourries des contes que les gouvernantes ou les employés de maison leurs racontaient.

Par la suite, j'ai demandé aux interviewés s'ils savaient si la peur des *chanpwèl* et des loups-garous empêche certains élèves de dormir et si oui, s'ils savaient si ces enfants étaient fatigués le lendemain à l'école. Sur dix interviewés qui ont répondu à la question, six (trois enseignants, un *hougan*, un intellectuel et un parent) disent que la peur des *chanpwèl* et des loups-garous empêchent les enfants de dormir. Parmi ces six interviewés, deux (un *hougan* et un parent faisant référence à sa propre enfance) soulignent toutefois qu'il s'agit d'une peur qui existait plutôt à une époque antérieure, c'est-à-dire il y a environ vingt ans :

R : Oui, parce que, bon, c'était pas la même époque. C'était pas la même époque. Et puis y avait pas cette, ce genre de loisirs que les enfants ont[...] à notre époque, y avait pas beaucoup de télévision. Moi je n'ai pas connu la télévision quand [...] j'avais leur âge. Donc, c'était les contes le soir que chaque soir [...] quelqu'un qui nous racontait. Donc les contes ont imprégné mon enfance et c'était cette peur là que j'avais quand j'avais disons entre 10 ans, moins que 10 ans.

Le soir, s'il n'y avait pas de courant, mon père me disait d'aller prendre quelque chose dans sa chambre. Ah! je ne voulais pas y aller, ou bien s'il insistait : "Qu'est-ce que ça veut dire ? Tu es un grand garçon et tu as peur?" Alors, je me rappelle bien que je courais pour aller prendre la chose et je revenais en courant si j'allais dans sa chambre pour prendre quelque chose pour lui. Mais bon, c'était la peur de loups-garous ! N'importe quel mouvement qu'on voyait dans la chambre, dans le noir, ah ouais, ça on frissonnait, on avait peur !

Q : Hum, hum.

R : Mais sinon avec une lampe il [le père] nous disait : « Tu vois il n'y a rien! Il n'y a rien! » Bon, [malgré tout] les formes des ombres [bougeaient]. Des ombres dans les lampes et on avait peur!

Q : Vous aviez peur des loups-garous ou quoi?

R : Voilà! Là on pensait aux loups-garous qui vont venir, [...] qui vont être dans la fenêtre ; on se réveillait la nuit : « Est-ce que c'est un loup-garou? » On entendait un bruit, le chien qui aboie dehors. Bon, notre imagination [travaillait à] plein régime, à plein régime.¹⁴⁴

Deux autres interviewés (un intellectuel et un élève) stipulent que c'est dans l'ordre du possible que la peur des *chanpwèl* et des loups-garous empêche les enfants de dormir le soir, mais ils n'ont pas de témoignage à l'appui. Finalement deux élèves et un parent (au nom de ses enfants) disent que ce type de croyance ne les affecte pas et ne les a jamais affectés.

Donc, parmi les six interviewés qui affirmaient que le sommeil des enfants peut être affecté par la peur des *chanpwèl* et des loups-garous, deux croient que le rendement scolaire des jeunes peut en être affecté, mais ils n'ont pas de faits ou de témoignages à l'appui, deux autres professeurs, bien qu'ils n'aient pas de témoignage à l'appui, ne croient pas que la fatigue de leurs élèves soit dûe au fait qu'ils ne dorment pas parce qu'ils ont peur des *chanpwèl* et des loups-garous pendant la nuit et finalement deux autres participants ne se sont pas exprimés là-dessus.

¹⁴⁴ Foley, M. (2003) *Entrevue avec William Jarrett*. Domicile familial. La Prairie. Entrevue (90 minutes.)

3.3 CROYANCES VAUDOU ET MANUELS SCOLAIRES

Figure 3. 9 Jeune élève lisant



Sigmer Technologies Ltd, *Save the Children*,

<http://www.savethechildren.org.uk/scuk/jsp/wherewework/country.jsp?ukww=ww§ion=ltamericacaribean&subsection=haiti>

Outils indispensables de l'apprentissage, les manuels scolaires représentent un véhicule de connaissance et, indirectement mais inmanquablement, de valeurs sociales et culturelles. Dans la présente partie de la collecte de données, j'ai tenté de savoir si le vaudou et les croyances vaudou ont une place dans les outils de travail que sont les manuels scolaires. J'ai cherché à voir s'ils sont abordés en tant que sujet ou en tant que thème à l'intérieur des livres des écoles haïtiennes. J'ai d'abord interrogé les interviewés pour savoir s'ils connaissent des livres ou manuels scolaires qui abordent le sujet du vaudou. Dans un deuxième temps, je leur ai demandé leur opinion personnelle quant à la pertinence de ce type de livres et finalement, j'ai rapporté les résultats de mes propres recherches d'exploration livresques.

3.3.1 La littérature vaudou : Un univers réservé aux intellectuels

Dans un premier temps, j'ai cherché à savoir si les différents interviewés avaient déjà lu ou vu des livres pour élèves qui portaient sur le vaudou. S'ils me répondaient par la négative, je leur demandais s'ils croyaient qu'il en existe et s'ils me répondaient par la positive, je cherchais à savoir quel livre ils avaient consulté.

J'ai interrogé douze personnes (cinq élèves, trois professeurs, deux intellectuels, un parent et un *hougan*) sur cette partie du troisième thème. Onze des douze interviewés m'ont affirmé ne jamais avoir lu ou vu de livres pour les élèves portant sur le vaudou. Le seul interviewé, un professeur, à m'avoir dit avoir déjà vu des livres pour élèves portant sur le vaudou faisait en fait référence à des livres de littérature et de poésie haïtienne s'adressant à des élèves de la fin du secondaire. Il ne s'agissait pas de manuels scolaires pour les élèves du primaire ou du secondaire. De plus, dix des interviewés (cinq élèves, deux professeurs, deux intellectuels et un *hougan*) m'ont répondu qu'ils ne croient pas qu'il existe de livres portant sur le vaudou et s'adressant aux élèves. Parmi les deux participants m'ayant dit qu'ils croient qu'il y en a, il y a le professeur Clerval avec les livres de littérature et de poésie en plus des livres d'histoire qui mentionnent la cérémonie du Bois Caïman. L'autre participant, lui, faisait uniquement référence aux livres d'histoire qui citent la cérémonie du Bois Caïman.

Dans un deuxième temps, j'ai simplement voulu voir si les interviewés connaissaient des livres qui portaient sur le vaudou, sans que ce ne soit nécessairement des manuels scolaires s'adressant aux élèves. Encore une fois, s'ils me répondaient par la négative, je

leur demandais s'ils pensaient qu'il en existe et s'ils me répondaient par la positive, je leur demandais de quels livres il s'agissait et où ils les avaient vus. Huit des interviewés (trois professeurs, deux intellectuels, un *hougan*, un élève et un parent) disent avoir déjà lu ou vu des livres qui portaient sur le vaudou. Parmi eux, six d'entre eux (deux professeurs, deux intellectuels, un élève et un *hougan*) me disent qu'il s'agissait de livres scientifiques s'adressant à des adultes qui effectuent des recherches sur le vaudou. On m'a cité des livres d'anthropologie et de sociologie rédigés par des auteurs tels que Laënnec Hurbon ou encore Joseph Augustin. Parmi les trois autres, une enseignante m'a dit avoir vu des livres pour adultes portant sur le vaudou sans en savoir plus, le parent m'a parlé de bandes dessinées sur le thème du vaudou ayant parues dans le journal *Le Nouvelliste* et ayant ensuite été regroupées dans un recueil. Et finalement, il y a le professeur qui m'a parlé des œuvres de littérature et de poésie haïtienne de même que les manuels d'histoire mentionnant la cérémonie du Bois Caïman. Un élève me dit avoir entendu parler d'un livre sur le catholicisme abordant le sujet du vaudou et trois autres élèves ne savent pas s'il existe des volumes portant sur le vaudou.

3.3.2 La pertinence de la présence de livres portant sur le vaudou à l'école.

J'ai questionné six des treize interviewés (trois enseignants, deux intellectuels et le *hougan*) afin de savoir s'ils pensent qu'il serait bon d'avoir, à l'école, des livres portant sur le vaudou et pourquoi. Parmi les six interviewés, quatre ont véritablement répondu à la question (deux intellectuels, un professeur et un *hougan*). À l'unanimité, ils m'ont dit qu'il serait bon d'avoir des livres scolaires portant sur le vaudou à l'école. Par contre, les

raisons varient quelque peu. Boukman dit que ça permettrait aux enfants d'avoir une ligne directrice pour leur vie ; une forme de morale qui servirait à mieux les former. M. Toussaint dit que les jeunes auraient ainsi une meilleure connaissance de l'univers religieux dans lequel ils vivent et dans le même ordre d'idées, M. Tilus affirme que ces livres pourraient être bien dans la mesure où ils représentent une porte qui s'ouvre sur une culture générale. Il faudrait vouloir ici renseigner les jeunes, leur donner accès à des connaissances sur ce qu'est le vaudou sans chercher à les initier personnellement. Finalement, M. Lubin affirme qu'à travers la création de livres sur le vaudou pour les élèves il faudrait viser un double objectif qui serait d'abord, non seulement de cesser de faire la guerre au vaudou en le satanisant, mais aussi de défaire son image très négative et ensuite de tirer profit du vaudou afin de mieux former l'Haïtien :

Il existe des livres sur le vaudou, mais ils n'ont pas été surtout écrits pour des élèves. C'est pas des manuels scolaires, sûrement pas. Il faut souhaiter qu'il y en ait. À partir de la littérature actuelle, qui est plus objective, qui dit davantage les choses étudiées, comprises au lieu de parler éternellement de diable et de Satan. Qu'on présente les choses à partir de visions scientifiques, de visions psychiatre, de psychiatrie. Des choses comme ça, il serait bon qu'il y ait des livres que les élèves puissent avoir en main. Et je pense que nous marchons vers de livres comme ça. Il le faut à tout prix pour les aider à se former en Haïtiens qu'ils sont. [...] Si la satanisation était écartée et qu'on allait chercher les bons côtés, les bonnes explications, à des choses données, comme je vous ai parlé de Azaka. L'Haïtien tirerait profit du vaudou, mais actuellement comme tout est satanisé, personne ne tire rien de ces phénomènes là. Donc il sera bon un jour qu'il y ait des manuels scolaires pour les enfants et les jeunes là pour qu'ils apprennent à mieux comprendre le vaudou. Alors, ils en tireront beaucoup plus de profit.¹⁴⁵

Dans une dernière partie de ma démarche, j'ai posé une question supplémentaire s'adressant spécifiquement aux deux intellectuels : *Croyez-vous qu'il serait important de*

¹⁴⁵ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Christophe Lubin*, Ambassade haïtienne, Montréal, Entrevue (320 minutes).

bâtir des programmes éducatifs haïtiens qui incluraient un volet sur le vaudou? Et si oui, *Pourquoi ?* Les deux intellectuels ayant répondu par l'affirmative, appuient leur réponse sur le fait que le vaudou fait partie intégrante de l'identité culturelle haïtienne :

Q : [...] Croyez-vous qu'il serait important de bâtir des programmes éducatifs haïtiens qui incluraient un volet sur le vaudou haïtien?

R : Non seulement se serait bon, mais c'est indispensable. Je pense qu'il n'y a pas d'éducation humaine, nationale, internationale, chrétienne pour l'Haïtien si ça ne commence pas par le vaudou, par des bases vaudouesques. Autrement on n'a pas de base. On construit jusqu'à présent des choses qui n'ont pas de bases. On construit des Haïtiens qui n'ont pas de...

Q : D'assises...

R : ...d'assises dans la réalité. Un Haïtien ne peut pas avoir ses assises à Paris, à la Sorbonne en France, ni même au Québec. Son assise doit être dans son milieu culturel. Et ce milieu culturel s'appelle le vaudou. Alors tant qu'on n'aura pas refondu la pensée pédagogique, les programmes d'écoles d'enseignements à partir des éléments qui sont déjà dans la psychologie vaudou de l'Haïtien, tant qu'on ne l'aura pas fait, on est en train de rater le train tout le temps, comme on l'a raté par le passé.¹⁴⁶

3.3.3 Exploration de manuels scolaires haïtiens

Lors de mon séjour en Haïti, j'ai commencé à me questionner sur la pertinence des manuels utilisés dans les milieux scolaires haïtiens. Afin d'explorer cet univers livresque, j'ai entrepris de feuilleter de nombreux livres : manuels du primaire et du secondaire employés à l'école où j'enseignais, volumes du magasin « Henri Deschamps », principal éditeur de manuels scolaires en Haïti, manuels scolaires usagés vendus dans de petits kiosques sur la rue Mgr Guilloux près de l'hôpital de l'état, romans et bouquins neufs offerts à la librairie L'Abeille sur la route de Delmas, ouvrages de

recherche à la Bibliothèque nationale, volumes de la bibliothèque des Pères Spiritains sur la rue Lamarre etc. De toute évidence, les livres sont une denrée rare en Haïti. Non accessibles pour la bourse de monsieur ou madame tout le monde, les bibliothèques sont dégarnies, non accessibles à tous et la consultation de volumes se fait, en général, qu'en bibliothèque seulement. Les livres usagés vendus dans la rue sont majoritairement des manuels scolaires importés du Québec ou de la France et si on est chanceux on mettra la main sur des ouvrages scientifiques haïtiens...toujours de seconde main.

En explorant les manuels scolaires utilisés dans mon école, j'ai pu constater que certains proviennent de France ou du Québec et n'ont subi aucune adaptation pour le contexte haïtien (exemple : livre de grammaire « Bled » produit à Paris et employé dans la classe de 7^e année fondamentale ou encore les livres de sciences physiques québécois employés en classe). Toutefois, je dois souligner que certains manuels scolaires (particulièrement ceux des jeunes du primaire) sont illustrés avec de jeunes personnages haïtiens et que plusieurs histoires du manuel de lecture de 7^e année fondamentale sont des histoires du pays, reprenant des contes de Bouki et Malice ou encore des extraits de romanciers haïtiens. Toutefois, bien qu'il y ait, selon les manuels utilisés, différents référents au contexte de vie haïtien, je n'ai relevé aucune allusion à la religion ou à la culture vaudou.

Outre les œuvres de littérature haïtienne ne s'adressant pas aux enfants du primaire et quelques livres scientifiques sur la société haïtienne, l'ensemble des autres livres que j'ai découverts dans les kiosques de la rue, dans les bibliothèques ou les librairies étaient

¹⁴⁶ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Christophe Lubin*, Ambassade haïtienne, Montréal, Entrevue (320 minutes).

d'origine européenne et nord-américaine, s'adressant principalement à un public adulte. De plus, parmi les manuels scolaires, très peu s'adressaient aux enfants. Rien en ce qui concerne la littérature haïtienne enfantine. Seuls quelques livres de littérature enfantine provenant de l'étranger, et plusieurs sont écrits dans un ancien français que je comprenais à peine moi-même. Il s'agissait de dons que mon école avait reçus de l'étranger... évidemment. Encore une fois, outre les livres de Laënnec Hurbon ou d'autres auteurs scientifiques, rien sur le sujet du vaudou.

En poursuivant mes recherches, j'ai pris l'initiative de questionner des gens qui travaillaient ou qui avaient travaillé au sein de différentes écoles et qui pouvaient me dire s'ils avaient vu des manuels scolaires dans lesquels on aurait fait référence au vaudou. J'ai interrogé la conseillère pédagogique de même que tous les enseignants du secondaire. (Comme les enseignants n'ont, en général, que de petites tâches peu rémunérées, ils doivent travailler pour plusieurs écoles afin de parvenir à « joindre les deux bouts ». Ainsi, questionner les enseignants du secondaire qui venaient à l'école où j'étais pouvait me permettre de recueillir de l'information sur d'autres milieux scolaires.) Mais, je n'ai découvert aucune référence de manuel scolaire traitant du vaudou.

Finalement, j'ai décidé d'aller rencontrer le PDG de la principale (et je peux dire presque unique, car ils ont vraiment le monopole en Haïti) maison d'édition en Haïti. Comme la maison d'édition Henri Deschamps édite pratiquement tous les manuels scolaires du pays, j'ai cru bon de demander au PDG lui-même de me dire s'il existait des manuels scolaires en Haïti qui abordent le sujet du vaudou. Catégorique, il m'a répondu que non.

Il m'a seulement souligné que dans les manuels d'histoire d'Haïti au secondaire, on mentionne parfois la cérémonie du Bois Caïman. Je lui ai demandé qui étaient ses concurrents, s'il pensait que certains de ces derniers ont édité des manuels scolaires ou des livres pour enfants abordant le sujet du vaudou. Sa réponse fut encore une fois négative, puisque non seulement il connaissait ses « concurrents » ainsi que leurs produits, mais son « principal » concurrent éditeur de manuels scolaires édite des livres conçus expressément pour les écoles protestantes. Vu la position très rébarbative des protestants vis-à-vis du vaudou, M. Deschamps, qui de toute façon avait pris connaissance des manuels de cet autre éditeur, disait qu'il aurait été très surpris de voir apparaître des références au vaudou dans ces ouvrages. M. Deschamps m'a aussi laissé un catalogue des manuels scolaires en vente chez lui et je n'y ai pas déniché de manuels abordant le sujet du vaudou.

Bien que la situation politique du pays m'ait empêchée de retourner en Haïti et de visiter ces autres maisons d'édition, je peux dire qu'outre les manuels scolaires d'histoire d'Haïti, je n'ai pas vu d'autres livres pour enfants explorant le sujet du vaudou.

3.4 CROYANCES VAUDOU, ÉCOLE ET CLASSES SOCIALES

Figure 3.11 À gauche :Le Petit Séminaire Collège Saint-Martial
À droite : Collège mixte le Philantrope



À gauche :Neptune, D. (2005). *PSCSM*. <http://www.pscsm-haiti.com/About%20us.html>
À droite : Linard, A. (2003). *Syfia international, L'Afrique et le sud au quotidien*.
<http://syfia.com/fr/recherche.asp?param=photos>

La dynamique des rapports sociaux se caractérise par des la gestion des conflits propre à chaque culture. Ces derniers, on s'y attend, percent, à leur manière, l'institution scolaire. Plus spécifiquement, j'ai voulu savoir comment les conflits entre classes sociales s'expriment à l'école au moyen des certaines croyances vaudou. Pour creuser le sujet, j'ai interrogé les participants de la recherche afin d'apprendre, en premier, quelles sont, selon eux, les meilleures écoles secondaires du pays. Par la suite, j'ai voulu savoir si le vaudou est un sujet présent à l'école, pour finalement explorer quels sont les principaux véhicules des connaissances sur le vaudou.

3.4.1 La renommée des institutions scolaires haïtiennes

Dans un premier temps, j'ai voulu vérifier auprès des participants à la recherche, ce qu'ils pensaient à propos des écoles haïtiennes et de la réussite plus évidente de certaines par rapport à l'ensemble des écoles du pays. Ainsi, je leur ai posé les questions suivantes : *Selon vous, quelles sont les meilleures écoles secondaires? et Pourquoi croyez-vous que ce sont les meilleures?* Dix des treize interviewés ont répondu à ces questions (trois enseignants, trois élèves, deux intellectuels, un *hougan*, un parent.) À l'exception d'un interviewé qui m'a dit ne pas pouvoir se prononcer, car il ne connaît pas bien les écoles haïtiennes, les neuf autres personnes ont d'abord dit que les meilleures écoles sont, d'abord et avant tout, les écoles congréganistes et aussi certaines écoles publiques privées. Comme plusieurs des participants m'ont énuméré quelques écoles, j'ai pris le temps de faire un tableau (3.1) pour les présenter et faire un décompte indiquant combien de fois chacune de ces écoles a été relevée en tant que bonne école du pays.

Tableau 3.1 : Recension des meilleures écoles secondaires haïtiennes selon les personnes interviewées

Nom de l'école secondaire	Type d'école	Ville	École pour filles ou pour garçons	Nombre d'interviewés qui ont nommé l'école
L'Institution Saint-Louis de Gonzague	Congréganiste	Port-au-Prince	Garçons	8
Collège Marie-Anne	Congréganiste	Port-au-Prince	Filles	5
Collège des sœurs du Sacré Coeur	Congréganiste	Port-au-Prince	Filles	4
Canado-Haïtien	Congréganiste	Port-au-Prince	Mixte	4
Centre d'Études Secondaires	Laïque privé	Port-au-Prince	Mixte	3
Sainte-Rose de Lima	Congréganiste	Port-au-Prince	Filles	3
Collège Notre-Dame	Congréganiste	Cap Haïtien	Garçons	3
Petit Séminaire Collège Saint-Martial	Congréganiste	Port-au-Prince	Garçons	2
Collège CIM	Congréganiste	Port-au-Prince	Filles	2
Collège Bird	Méthodiste	Port-au-Prince	Mixte	2
Alcibiade Fleuribatier	Laïque privé	Jacmel	Mixte	1
Saint-Louis de Bourdon	Laïque privé	Port-au-Prince	Mixte	1
Roger Anglade	Laïque privé	Port-au-Prince	Mixte	1
Collège Fernand Prosper	Laïque privé	Port-au-Prince	Mixte	1
Charité de Saint-Louis	Congréganiste	Port-au-Prince	Filles	1

On voit, à la lumière du tableau précédent, que les quatre écoles nommées le plus souvent par les interrogés sont des écoles congréganistes et que sur le total des quinze écoles nommées, neuf d'entre elles sont dirigées par des communautés religieuses, ce qui représente une majorité. Cinq écoles laïques privées ont été nommées et une seule école de confession protestante est présente dans la liste. Je souligne qu'aucune école de l'état n'a été désignée comme faisant partie des meilleures écoles secondaires du pays.

Deux des dix interviewés (deux professeurs) ont voulu ajouter des commentaires à la définition des « meilleures écoles ». D'ailleurs, Mme Henry a un point de vue bien à elle. En réalité, elle a eu le réflexe, dans un premier temps, de nommer les écoles congréganistes qui ont la réputation d'être les meilleures. Dans un deuxième temps, elle a toutefois dit comment ces écoles assurent leur réputation en n'acceptant que les meilleurs élèves au sein de leurs institutions. En effet, elle explique que les enfants fréquentant les écoles congréganistes sont des enfants de l'élite haïtienne, provenant de milieux favorisés et qui, contrairement à plusieurs autres enfants du pays, détiennent des conditions « de base » qui leur permettent d'étudier (par exemple manger à leur faim). De plus, les responsables de ces écoles ont organisé le fonctionnement de ces dernières de manière à leur assurer de ne conserver que la « crème » des élèves. En effet, ceux qui échouent une année scolaire sont habituellement mis à la porte de l'école à la fin de l'année en cours :

R : Je vais vous dire pourquoi je ne pense pas que ce sont les meilleures. Parce que à l'école, [...] chez les écoles congréganistes : [Par exemple à] St-Louis [et] ces écoles là, c'est l'élite. Ce sont des élèves peut-être qui ont plus de possibilités d'apprendre. Je ne dis pas qu'ils sont plus intelligents, mais ce sont des élèves qui ont plus [...] de

possibilités, qui sont encadrés chez-eux, qui mangent bien et qui peuvent apprendre à l'école. Parce que n'oubliez pas, chez-nous en Haïti, il y a des enfants [...] qui ne mangent pas bien.

Q : Oui

R : Et si ces [...] enfants là ne mangent pas bien, donc ils ne pourront pas apprendre bien.

Q : Hum, hum

R : Donc, ils ne pourront pas donner vraiment. Il y a des enfants qui vont à l'école avec cinq gourdes, m ap di senk goud, senkant kòb, yo achte yon pate kòde nan wout lan, yo manje. [Il y a des enfants qui vont à l'école avec cinq gourdes, je dis cinq gourdes, cinquante còb. Ils achètent un petit pâté en venant sur la route et ils mangent ça.] Donc, tout ça, ça fait partie de la réussite de l'enfant. Par contre, ces écoles là ce sont des écoles où timoun yo pa vrèman... [Par contre, ces écoles là [on sous-entend les écoles congréganistes] ce sont des écoles où les enfants ne sont pas vraiment...(elle sous-entend qu'ils ne vivent pas cette forme de misère)] Deuxièmement, moi je dis que c'est la crème. Pourquoi? Parce qu'en septième année, il y a 250 élèves qui rentrent dans l'école. Et, après sept ans, il y en a 80 qui [finissent leur secondaire] 80 à 90.

Q : Qui sont finissants?

R : Oui, qui sont finissants. Pour moi, ce n'est pas la meilleure école. Parce que ça, c'est la crème des crèmes. On a que [sélectionné] la crème des crèmes.¹⁴⁷

Dans le même ordre d'idées, M. Tilus témoigne aussi que les écoles aux meilleures réputations, donc les écoles congréganistes, se facilitent la tâche en sélectionnant leurs élèves :

Q : [...] Selon vous, quelles sont les meilleures écoles secondaires en Haïti ?

R : Oh, oh, c'est une question difficile. Les lycées sont de bonnes écoles secondaires. Dans une certaine mesure, je dirais les meilleures, [car] dans certains endroits, ils reçoivent les élèves les moins chanceux. Et puis, avec ceux-là, ils réussissent à former des hommes de demain.

¹⁴⁷ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Gina Henry*, Domicile de l'interviewé, La Prairie, Entrevue (70 minutes).

Q : Hum

R : Il y a des écoles congréganistes aussi, mais les écoles congréganistes, c'est un peu sans efforts, parce que, au départ, elles reçoivent la crème.

[...]

[...] Et puis pour vous donner une idée, nous étions 84 au secondaire 3, heu au secondaire 4 et au secondaire 5, on était une dizaine. Donc l'épuration était faite.

Q : Ok

R : Et quand on arrivait à l'examen officiel du vrai bac, le bac première partie, tout le monde réussissait presque parce que l'épuration avait abouti à la crème.¹⁴⁸

Ainsi Mme Henry et M.Tilus font ressortir que les écoles qui ont les meilleures réputations choisissent aussi leurs élèves. De plus, grâce au témoignage de M. Tilus, M.Lubin et M.Jarrett, on comprend que certains lycées seraient aussi de très bonnes écoles, mais le préjugé général veut que ce soient les écoles congréganistes qui gagnent la palme : «Les meilleures écoles secondaires... Bon, les écoles congréganistes sont toujours bien classées et puis il y a une ou deux écoles secondaires privées, tel le Centre d'études qui est, qui est aussi bien classé. »¹⁴⁹ :

Y avait la fierté haïtienne qui voulait que les enfants des lycées qui n'ont pas assez d'argent pour se payer des écoles secondaires de réputation là, comme les frères et les pères du Séminaire ; eh bien, ces familles là ainsi que les professeurs, avaient l'orgueil de réussir aussi bien que les autres. Donc dans le temps il y a eu certains lycées fameux, des directeurs de lycées, des gens vraiment qui faisaient avancer leurs élèves au point de vue succès. »¹⁵⁰

¹⁴⁸ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Hervé Tilus*, CEGEP du Vieux Montréal, Montréal, Entrevue (40 minutes).

¹⁴⁹ Foley, M. (2003) *Entrevue avec William Jarrett*. Domicile familial. La Prairie. Entrevue (90 minutes.)

¹⁵⁰ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Christophe Lubin*, Ambassade haïtienne, Montréal, Entrevue (320

Par la suite, j'ai demandé aux interviewés de me dire pourquoi ils considéraient que les écoles qu'ils m'avaient nommées étaient les meilleures. Je souligne que tous m'ont répondu en faisant référence aux écoles congréganistes. Les résultats ont été les suivants : trois interviewés (deux intellectuels et le parent) soulignent les performances scolaires de ces écoles aux examens de fin d'études secondaires (le baccalauréat), trois interviewés (le parent, un élève et un professeur) disent que ce sont des écoles structurées, qui suivent des programmes et trois interviewés (le parent, un élève et un professeur) disent que les enseignants de ces écoles sont des personnes instruites, compétentes dans le domaine de la pédagogie et de l'éducation, disponibles et présents lors de leurs périodes de cours. Par la suite, deux interviewés (le *hougan* et un professeur) soulignent que les écoles congréganistes font régner la discipline et que le fait d'être plus stricte augmente la réussite scolaire. Ensuite deux participants (un professeur et un élève) disent que la réputation de ces écoles influence le fait qu'ils perçoivent qu'elles comptent parmi les meilleures. Deux autres participants (deux enseignants) affirment qu'une épuration est faite et que les écoles congréganistes ne gardent que les élèves les plus brillants et finalement deux interviewés (le parent et un élève) soulignent que ces écoles imposent certaines exigences aux jeunes et qu'un suivi des élèves est fait. Enfin, un professeur souligne qu'il a choisi une école congréganiste pour son fils, car il souhaitait que ce dernier suive sa trace et se trouve dans un milieu scolaire qu'il connaissait. Et un élève a dit qu'il croyait que l'Institution Saint-Louis de Gonzague est la meilleure école parce que sa mère y travaille, parce qu'elle souhaite qu'il fréquente cette école lorsqu'il débutera son secondaire et que la bâtisse est grande.

Dans un deuxième temps, j'ai cherché à connaître si les interviewés croyaient que les élèves des écoles qu'ils m'ont nommées réussissent mieux que les autres et pourquoi. Sur les huit interviewés ayant répondu à la question (trois enseignants, deux élèves, un parent, un intellectuel et un *hougan*), unanimement ils ont répondu que les élèves fréquentant les écoles congréganistes réussissent mieux. Les raisons les portant à croire qu'ils ont plus de succès que les autres sont les suivantes : quatre d'entre eux (deux professeurs, un parent et un élève) évoquent que les écoles congréganistes ont une meilleure structure. Ce sont des écoles dotées de gens compétents au niveau de l'éducation, qui disposent d'un personnel de direction qualifié pour diriger une école et qui ont la conscience de bien faire leur travail. De plus, ce sont des écoles où règne la discipline et où les élèves disposent d'un meilleur suivi. Trois autres individus (un intellectuel, un professeur et un élève) soulignent que le personnel enseignant de même que les élèves des ces écoles font face à des exigences intellectuelles qui amènent les jeunes à développer un savoir-faire et à apprendre une méthodologie de travail qui font qu'ils finissent leurs études avec une bonne formation intellectuelle :

Q : Men, eske ou kwè ke, moun yo kap korije egzamen bakalorea, konnen davans, lè timoun yo sòti Sen-Loui? Lè egzamen yo, yo gen devan yo se...
[Mais est-ce que vous ne pensez pas que les gens qui corrigent les examens du baccalauréat ne savent pas d'avance quels enfants viennent de St-Louis? Quand les copies d'examens qu'ils ont devant eux sont...]

R : Non, yo fè l byen vrèman! Yo fè l byen vrèman!
[Non, ils le font vraiment bien! (L'examen du baccalauréat) Ils le font vraiment bien!]

Q : Yo fè l byen?
[Ils le font bien?]

R : Yo fè l byen vrèman. Parce que moi-même, je corrigeais un examen; m te korije egzamen 4e ane, m te rive sou on elèv Sen-Loui, m te santi se on elèv mwen.

[Ils le font vraiment bien. Parce que moi-même, je corrigeais un examen, j'ai corrigé les examens de 4e année et je suis tombée sur la copie d'un élève de St-Louis [et] je sentais que c'était l'un de mes élèves.]

Q : Huumuum
[Huumuum]

R : Lè elèv lan, lè m fin korije fèy la, m di : " Wooo! Sa se on elèv Sen-Loui kan menm! " M rele on pwofesè, m di pwofesè : " Tout repons li ankadre! Tout repons ankadre! " Epi, epi li bay tout, e, e, e detay, tout, ou santi se on timoun ki vrèman konnen. Epi li te bliye retire non l sou fèy bouyon l...

[Lorsque j'ai fini de corriger la feuille, j'ai dit : "Wôôôh! Ça c'est inévitablement un élève de St-Louis!" J'ai appelé un professeur et je lui ai dit : "Toutes ses réponses sont encadrées! Toutes les réponses sont encadrées!" Et puis, il a donné tous les détails, tous. On sentait donc que cet enfant savait vraiment ce qu'il faisait. Et puis, il a oublié de retirer son nom sur sa feuille brouillon...]

Q : Huum...
[Huumuum]

R : Epi lè m fin korije fèy la, m al tonbe sou fèy bouyon l, epi se te on elèv mwen, li rèt [mots inaudibles] m pa janm bliye sa.

[Et puis, lorsque j'ai eu terminé de corriger, j'ai vu la feuille brouillon et puis c'était un de mes élèves. Je n'ai jamais oublié ça.]

[...]

R : Efektivman, men depi anvan, depi m ap korije fèy la, m di sa se on elèv Sen-Loui.

[Effectivement, mais depuis bien avant, alors que je corrigeais la feuille, je savais que c'était un élève de St-Louis.]

Q : A, ok, ou rekonèt metodoloji a.
[Ah, ok, vous avez reconnu la méthodologie.]

R : M rekonèt metodoloji a...
[J'ai reconnu la méthodologie...]

[...]

R : Se sa. Yo konnen vrèman, yo, yo, yo, yo gen fòmasyon, yo gen fòmasyon.

[C'est ça. Ils savent vraiment ce qu'ils font; ils ont une formation, ils ont une formation.]¹⁵¹

Par la suite, trois interviewés (un parent, un *hougan* et un élève) relèvent encore le fait que ces écoles sélectionnent les élèves les plus talentueux :

[...] Ces écoles là se font aussi un point d'honneur de garder les meilleurs. Si tu ne réussis pas bon, ils ne te gardent pas dans l'école.

Q : Ok

R : On peut dire, peut-être, [qu'avec] cette attitude là, ils sont élitistes.

Q : Hum, hum.

R : Ils sont élitistes, ils gardent les meilleurs. Si tu n'arrives pas à garder une moyenne tu ne continues pas l'année prochaine. Et c'est pourquoi, leurs résultats aussi à la fin de l'année, [aux] examens officiels, sont toujours très élevés. Plus de 90%.¹⁵²

Dans le même ordre d'idées, deux personnes (un intellectuel et un professeur) disent que les élèves de ces écoles réussissent mieux parce qu'ils obtiennent de meilleurs résultats lors des examens de fin d'études secondaires : les examens du baccalauréat. Deux autres interviewés (un professeur et un élève) affirment que la qualité de l'enseignement augmente le taux de réussite des jeunes fréquentant les écoles congréganistes. De plus, un professeur amène que la formation de base solide, reçue au primaire, est un gage de réussite au secondaire. Il constate que les enfants entrant dans des écoles secondaires congréganistes qui parviennent à y demeurer, n'ont souvent pas accumulé de lacunes nombreuses et signifiantes au cours de leurs études primaires. Finalement, un intellectuel

¹⁵¹ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Gina Henry*, Domicile de l'interviewé, La Prairie, Entrevue (70 minutes).

¹⁵² Foley, M. (2003) *Entrevue avec William Jarrett*. Domicile familial. La Prairie. Entrevue (90 minutes.)

dit que la réussite professionnelle, c'est-à-dire les postes occupés plus tard par ces élèves témoigne de leur réussite scolaire.

J'ai abordé le thème des croyances vaudou, de l'école et des classes sociales en cherchant à connaître les meilleures écoles haïtiennes et les facteurs influençant la réussite des élèves de ces écoles. Au fur et à mesure que les interviewés me dévoilaient leurs perceptions, il est arrivé que pour m'expliquer quels sont les meilleurs milieux d'enseignement on m'a aussi parlé de ceux qui laissent à désirer. Je pense que dans le cadre de cette recherche il est donc aussi important que je cite quelques propos amenés par les interviewés, afin de présenter quelques caractéristiques de ces écoles haïtiennes incompetentes, communément appelées « écoles borlettes »¹⁵³ :

Les écoles « borlettes » ici c'est quasiment [...] des entreprises. Des entreprises où les élèves sont des clients qui paient et puis y a un directeur qui empoche la différence après avoir payé les professeurs. Donc [dans ces écoles là] il n'y a pas [assez] de structures et [...] les classes sont toujours surchargées. Les élèves ne sont pas sanctionnés par des devoirs ou des examens [...] vraiment à niveau et des fois les professeurs ne sont pas assez qualifiés, parce que les directeurs n'exigent pas ces qualifications là pour la simple et bonne raison que, bon, c'est mieux de payer un professeur le moins possible. [Ils paient] un professeur 10 à 20 dollars de l'heure [On parle ici des dollars haïtiens ce qui signifie entre 25 et 50 gourdes de l'heure, c'est-à-dire, entre environ entre 2 et 4 dollars canadiens de l'heure] pour dispenser des cours, plutôt que d'aller chercher un professeur très qualifié, parce que ça va coûter beaucoup plus cher.¹⁵⁴

M.Lubin renchérit en abondant dans le même sens que Roméo Hurbon :

[...]L'enfant apprend dans des écoles qui sont plutôt des boutiques à faire de l'argent, plutôt que des écoles comme telles. Alors les enfants

¹⁵³ Voir l'annexe 15 : « Petit glossaire du vaudou et de la culture haïtienne. » pour la définition « d'écoles borlettes ».

¹⁵⁴ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Roméo Hurbon*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (135 minutes).

passent des années là, n'apprennent pas grand-chose au fond. Donc ça ne donne rien. [...]Donc il y a beaucoup de gens qui restent des demi-enseignés. Voilà. Donc je considère ça comme un échec scolaire également.¹⁵⁵

Dans un dernier temps, j'ai voulu connaître, en supposant que les interviewés n'auraient eu aucune contrainte, quelle école ils auraient choisie pour leurs enfants ou encore, au sein de quelle école ils auraient opté pour travailler ; toujours en justifiant leur choix. Cette question n'a été adressée qu'à cinq des interviewés (trois enseignants et deux élèves). Un enseignant et un élève auraient choisi une école congréganiste s'ils avaient eu le choix de n'importe quelle école. L'enseignant, M. Clerval, dit qu'il aurait aimé enseigner dans les écoles congréganistes parce qu'il y a plus de discipline dans ces dernières et surtout parce que les élèves qui les fréquentent ont une formation de base solide, ce qui rend l'enseignement moins exigeant, en ce sens que le professeur ne doit pas fournir autant d'efforts pour travailler sur les lacunes des élèves. Le jeune Willio, lui, aurait voulu aller à l'Institution Saint-Louis de Gonzague au secondaire parce que cette école a bonne réputation et parce que sa mère souhaitait qu'il fréquente cet établissement scolaire. Ensuite, les deux autres enseignants interviewés disent qu'ils auraient aimé enseigner dans des lycées. Mme Henry affirme qu'elle aurait aimé faire une autre expérience et elle croit que les enfants de ces écoles sont plus simples. L'une des raisons qui aurait amené M. Tilus à choisir les lycées est aussi en lien avec la clientèle de ces écoles. Il dit que les jeunes des lycées sont avides d'apprendre. De plus, il aurait aimé relever le défi de travailler au sein de ces écoles, car il considère « qu'il y a du travail à faire » au sein des lycées afin que les élèves réussissent, contrairement aux écoles

¹⁵⁵ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Christophe Lubin*, Ambassade haïtienne, Montréal, Entrevue (320 minutes).

congréganistes où il considère que les enfants peuvent réussir sans l'aide des professeurs. Finalement, il y a un dernier élève qui affirme n'avoir absolument aucune préférence.¹⁵⁶

3.4.2 Le vaudou dans l'ombre de l'univers scolaire

Cherchant à connaître le lien entre croyances vaudou, école et classes sociales, j'ai questionné les interviewés pour savoir s'ils ont déjà été conscient(e) que l'on parle du vaudou au sein d'une école. J'ai cherché à approfondir les réponses des individus, soit en cherchant à savoir pourquoi, selon eux, on ne parle pas du vaudou à l'école, ou encore, dans quelles circonstances on en parle et quels sont les propos tenus.

Douze des treize interviewés m'ont partagé leur point de vue sur cette question. (Une seule élève n'a pas été interviewée sur le sujet). Quatre des interviewés (tous des élèves) disent ne jamais avoir entendu parler de vaudou à l'école. Deux interviewés supposent que puisqu'ils fréquentent une école congréganiste où l'on enseigne le catholicisme, on ne s'intéresse pas aux autres religions tel que le vaudou. William Jarrett évoque que ses enfants ne sont pas encore à un âge (11 et 13 ans) auquel on parle du vaudou à l'école et un autre élève dit que le vaudou et les livres sur ce sujet n'intéresseront pas les enfants.

Deux élèves m'apprennent que c'est par l'intermédiaire des relations interpersonnelles qu'ils ont eues à l'école qu'ils ont été en contact avec le vaudou. En fait, ni l'un ni l'autre

¹⁵⁶ Il est intéressant, après avoir pris connaissance de l'ensemble des témoignages des interviewés, d'aller lire le point de vue de Mme Gina Henry qui, elle-même ex-enseignante à l'Institution Saint-Louis de Gonzague (réputée être la « meilleure école du pays ») critique le mode de fonctionnement de cette école. Voir l'annexe 6 : « Saint-Louis de Gonzague : Une école aux pédagogies désuètes et mésadaptées à Haïti. »

ne m'a confirmé avoir eu ou entendu, de la part d'un professionnel de l'école, des discours quelconques sur le vaudou. L'école a plutôt été un lieu de rencontre avec des gens en lien plus ou moins direct avec le vaudou. Une de ces élèves, en compagnie de ses amis, dit parler régulièrement du vaudou à l'école, soit avant ou après les heures de classe. L'autre individu affirme avoir été en présence de parents adoptant des pratiques vaudou au cours de son primaire et de son secondaire :

Q : Donc [...] par qui [as-tu] entendu parler du vaudou à l'école?

R : Au primaire, c'était parce qu'il y avait des parents qui s'affichaient comme vaudouisants.

Q : Ok

R : [Ils] servaient les *loa*, des choses comme ça. Des fois [ils] mettaient des médaillons [ou] des petites poches remplies de je ne sais pas [quoi], qu'ils attachaient avec des épingles sur les enfants qui [...] étaient malades [ou encore afin de leur conférer une] protection. [...] Au secondaire, c'était surtout, heu, bon quelques élèves qui parlaient un petit peu de leurs parents qui [...] servent les *loa*, qui [faisaient] des cérémonies chez-eux. Heu, à l'université, [...] c'est surtout des gens qui sont dans le milieu universitaire et qui parlent de vaudou, mais [il n'y en a] pas là où je suis à l'université. Bon, je n'ai pas le temps d'avoir des conversations avec [...] des étudiants qui sont à l'université là où je suis [et qui abordent les sujets de] la religion [et du] vaudou. On parle surtout d'autres choses. [...] Donc à l'université, c'est surtout d'autres gens qui sont dans le monde universitaire, qui sont soit en sociologie, ou...

Q : C'est des étudiants ou des profs [là] dont tu parles?

R : Bon de quelques étudiants, mais bon, je n'ai pas vraiment de contacts avec des professeurs qui parlent de vaudou.¹⁵⁷

Par la suite, j'ai pu constater que, selon l'époque à laquelle les interviewés ont fréquenté les écoles secondaires haïtiennes, leur expérience scolaire du vaudou a été légèrement différente. M.Tilus, âgé dans la soixantaine, a fait l'expérience d'entendre parler du

¹⁵⁷ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Roméo Hurbon*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince,

vaudou à l'école, mais c'était d'une manière négative. Sinon, à l'intérieur de ses cours d'histoire, on n'a que relaté la cérémonie du Bois Caïman en tant qu'événement historique, mais sans vraiment en expliquer le déroulement et encore moins le sens profond :

Et puis je ne sais pas si vous en avez entendu parler, parce que mon époque scolaire venait tout juste après un événement qu'on a appelé "rejeté" en Haïti. C'était une manifestation de la religion catholique où on mettait complètement de côté le vaudou, rejeté les uns qui étaient vaudouisants. Ils faisaient une confession de foi catholique en rejetant le vaudou, or c'était au début des années 40, 40-41. Bon, je suis arrivé à l'école en 46, donc on venait de rejeter le vaudou. Bon, c'était complètement banni!

[...]

R : On étudiait pour ça, mais quelle conscience est-ce qu'on en avait, vraiment? On parlait de la cérémonie du Bois Caïman comme d'un événement historique quelque chose qui s'est passé, mais le fond de la cérémonie du Bois Caïman, on n'a...

Q : On n'abordait pas ça.

R : On n'abordait pas ça. Quel était le contenu de la cérémonie du Bois Caïman, qu'est-ce qu'il y avait etc, ça c'est longtemps après qu'on a su, ce qu'il y avait vraiment dans la cérémonie du Bois Caïman.¹⁵⁸

M. Clerval et M. Jarrett, âgés dans la quarantaine, disent aussi avoir entendu parler de la cérémonie du Bois Caïman alors qu'ils faisaient l'histoire d'Haïti, à la fin de leur secondaire. Toutefois, ils affirment en plus avoir effleuré le sujet du vaudou dans leurs cours de littérature haïtienne, cours qui n'existait pas à l'époque de M.Tilus :

R : C'était le frère Rapahël Bérroux, il est décédé. C'est un frère de l'Instruction Chrétienne. Donc je l'ai eu comme professeur, il avait écrit trois grands tomes de la littérature haïtienne. Il parlait de tous les poètes, les écrivains haïtiens : Thomas Madiou, Etzer Vilaire... Et tous ces poètes

Entrevue (135 minutes).

¹⁵⁸ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Hervé Tilus*, CEGEP du Vieux Montréal, Montréal
Entrevue (40 minutes).

[et romanciers] haïtiens ont, au moins une fois ou deux, fait [référence à] ces croyances là qui sont typiquement haïtiennes, qui remontent [au] temps de l'esclavage. [...] »¹⁵⁹

Par contre, aucun des deux n'a de faits ou de témoignages indiquant qu'on aborde le sujet du vaudou dans d'autres cours ou afin d'expliquer le vaudou en tant que religion ou sous n'importe quel autre angle.

Les deux intellectuels m'ont affirmé qu'ils ne croient pas que l'on parle du vaudou au sein des écoles primaires et secondaires, mais qu'à l'université le sujet est ouvert. Les deux croient que le sujet est encore trop tabou pour qu'on l'aborde au primaire ou au secondaire :

Mais pour l'ensemble de la mentalité haïtienne, ça m'étonnerait qu'un professeur parle de ça à qui que ce soit dans sa classe. Parce que l'attitude du professeur c'est l'attitude générale de la société. Le vaudou en Haïti est quelque chose qui, jusqu'à présent, reste caché, de honteux si vous voulez. On ne se produit pas comme étant un vaudouisant en public, à moins d'être, j'allais dire un "officiel" du vaudou, un prêtre vaudou, qui définitivement dans ce cas là s'occupe de ça. Mais dès que vous entrez en société, c'est-à-dire dans un monde plus ou moins scolarisé, plus ou moins urbain aussi, bon en général tout le monde s'en cache. Ça ne veut pas dire que tout le monde ne va pas visiter les *hounfòr*. Même si on va visiter des *hounfòr*, on s'en cache, on ne veut pas du tout que le voisin le sache. Voilà comment le sujet est tabou en Haïti. Le sujet également est inconnu. En ce sens que personne ne sait en fait qu'est ce que c'est que le vaudou. [Et pourtant] on aurait pu le savoir! Plus de 500 ans, imaginez, que les Haïtiens sont là et qu'ils font du vaudou, on aurait pu le savoir qu'est-ce que c'est qu'ils font comme ça, mais personne ne s'est jamais occupé d'étudier le vaudou pour savoir ce que c'est. Ou bien ceux qui l'ont, ceux qui ont écrit là-dessus sont partis d'un point de vue qui n'était pas, à mon avis, un point de vue juste, parce que c'était un point de vue, en gros, de théologie catholique européenne. On a jugé que c'était une religion, donc on l'a rejeté comme religion, [...] on a satanisé ces pratiques là. On a essayé d'éduquer les enfants, les jeunes dans une autre religion qui serait la religion catholique.[...]¹⁶⁰

¹⁵⁹ Foley, M. (2003) *Entrevue avec William Jarrett*. Domicile familial. La Prairie. Entrevue (90 minutes.)

¹⁶⁰ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Christophe Lubin*, Ambassade haïtienne, Montréal, Entrevue (320

Par contre, à l'université, on en parle dans le cadre de recherches sociologiques, anthropologiques etc. Dans le même ordre d'idées, le *hougan* Boukman me dit que le professeur et doyen de la faculté d'ethnologie, M. Jean-Yves Bleau, parle ouvertement de vaudou à l'université et s'affiche lui-même en tant que vaudouisant ; il était d'ailleurs présent à l'une des cérémonies auxquelles j'ai assistée chez le *hougan* Boukman. Toutefois, les deux intellectuels évoquent le fait qu'une image de sorcellerie pénètre profondément l'identité du vaudou, ce qui contribue à alimenter le secret et à ce qu'il n'y ait rien qui soit enseigné dans les niveaux primaires et secondaires :

R : J'incline à dire que, jusqu'à présent, il n'y a pas de professeurs qui vont s'amuser à parler de vaudou dans leurs classes avec leurs élèves, parce que c'est un milieu où le vaudou n'est pas encore reçu comme un sujet valable. Un sujet d'éducation. C'est encore un sujet tabou pour le professeur comme pour l'élève, même si ce professeur là pratique lui-même le vaudou ; il le pratique avec une conscience un peu fausse. Je veux dire que, il se reproche...

Q : ...de le faire.

R : ...de le faire. Donc, c'est un péché, pour ainsi dire, qu'il porte sur son âme. Il ne veut pas l'exhiber devant ses élèves.

Q : D'accord.

R : En général c'est plutôt ça. Je ne pense pas qu'il y ait des professeurs qui parlent de ça. Ils n'ont pas, jusqu'à présent, les expressions éducatives qu'ils devraient avoir pour en parler. Ils n'ont que des visions négatives. Ils ne savent pas encore qu'il y a toute une richesse à exploiter là pour l'éducation même de leurs enfants. Un jour peut-être ils commenceront à en parler, mais je suis persuadé que ce jour là ils vont probablement en parler sans citer le mot vaudou.¹⁶¹

minutes).

¹⁶¹ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Christophe Lubin*, Ambassade haïtienne, Montréal, Entrevue (320 minutes).

Par la suite, une enseignante et un intellectuel affirment parler eux-mêmes de vaudou en classe. Mme Gina Henry, enseignante à l'école secondaire Saint-Louis de Gonzague dit que, bien qu'elle n'ait aucun autre témoignage prétendant que certains professeurs parlent du vaudou à l'école, elle affirme avoir abordé elle-même le sujet dans ses classes de catéchèse :

Q : Ok, mais vous ne savez pas s'ils [les professeurs] font quelque chose de magistral où s'ils en parlent, ou si s'ils font faire des recherches aux élèves sur le sujet...?

R : Non, je ne pense pas qu'ils font faire des recherches, parce que n'oublie pas, je dois te dire Myriam, c'est un sujet tabou, chez nous.

Q : Oui, hum, hum.

R : C'est un sujet tabou, surtout dans ces écoles où on a travaillé... Où j'ai travaillé...

Q : Les écoles congréganistes...

R : ...des élites. Voilà!

Q : Dans les écoles des élites c'est un tabou.

R : C'est un tabou, c'est un tabou.¹⁶²

Mme Henry m'a ensuite plutôt expliqué comment elle aborde le sujet du vaudou lorsqu'elle explique le sens des sacrements dans l'Église catholique, faisant un parallèle avec la signification de l'initiation dans le vaudou. Elle m'a aussi cité plusieurs croyances qui circulent sur le vaudou et qu'elle raconte aux enfants. Elle dit que les enfants ont besoin de connaître ces croyances parce qu'elles font partie de la vie d'Haïti. Max Toussaint, professeur d'université, dit parler du vaudou aussi avec ses élèves. Il

¹⁶² Foley, M. (2004). *Entrevue avec Gina Henry*, Domicile de l'interviewé, La Prairie
Entrevue (70 minutes).

juge qu'il est important d'en parler avec eux parce que le vaudou fait partie intégrante de la vie haïtienne et parce que bon nombre d'Haïtiens le pratiquent :

Q : Donc, [...] pouvez-vous développer un peu pour me dire pourquoi vous jugez qu'il est bon de parler du vaudou avec eux?

R : Parce que la plupart des Haïtiens pratiquent cette religion. Donc, c'est important que les étudiants sachent. En Haïti, il n'y a pas uniquement le catholicisme et le protestantisme. Il y a une autre religion, le vaudou, qui est pratiqué par la majorité des Haïtiens.¹⁶³

Vu ces affirmations, j'ai choisi de pousser un peu plus loin mes questionnements à M.Toussaint, afin de voir comment il aborde ce sujet avec ses élèves et comment, au sein de ses groupes classes, est accueillie son initiative. En gros, il m'indique, qu'avec ses élèves, il dialogue du rôle du vaudou dans la lutte de l'indépendance et ils parlent aussi du rôle culturel du vaudou. Ayant plutôt enseigné des matières dans le domaine de l'économie et de la politique, je me demandais comment les élèves, ou les parents des élèves, recevaient le sujet du vaudou en classe :

Q : Est-ce que ça vous est arrivé dans votre expérience qu'il y ait par exemple des parents de vos élèves universitaires qui vous manifestent, ou que vos élèves eux-mêmes, vos étudiants quoi, vous manifestent que leurs parents étaient en désaccord avec le fait que vous parliez ouvertement du vaudou avec eux?

R : Ah oui, surtout mes étudiants qui sont en première année, donc c'est vraiment mal vu, c'est sûr, le fait de parler ouvertement du vaudou, de parler du vaudou comme religion à part entière, hein, parce que pour eux, pour une grande partie de ces familles là, le vaudou c'est une religion à caractère de sorcellerie, hein, donc heu, après ils viennent me voir pour me dire bon, voilà, heu...¹⁶⁴

¹⁶³ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Max Toussaint*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (40 minutes).

¹⁶⁴ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Max Toussaint*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (40 minutes).

Finalement, Micheline, une élève, m'a dit qu'on parlait beaucoup des *loa* dans ses cours, au sein de l'école congréganiste qu'elle a fréquentée. En parlant plus avec elle, j'ai pris conscience que du moment qu'une religieuse parlait des saints en classe, elle associait cela aux *loa* :

Q : Men, tout bagay sa yo kè ouap pale la, ou di lè ou te kay mè yo, mè yo te konn pale ak nou sou bagay sa yo?

[Toutes ces choses [rattachées aux *loa*] dont tu me parles actuellement, est-ce que les sœurs en parlaient avec vous à l'école? Tu m'as dit qu'elles vous parlaient de ce genre de choses il me semble...]

R : Men wi, parce que yo gen dwà fè kou a, kòm si yo gen dwà fè kou a epi se de sen yo yo vle pale, konprann?

[Mais oui, parce qu'il leur arrive de donner un cours et que le sujet soit les saints, tu comprends?]

[...]

R : Wi, yo pa pale mal an fa..., an favè de lwa yo. Se pwotèstan yo menm ki toujou ap kritike lwa yo, konprann. Di kè lwa pa ekziste vre, ceci pa ekziste, tèl bagay pa ka fè, tèl bagay pa ka fè. [...]

[Elles ne parlaient pas en mal ni en faveur des *loa*. Ce sont les protestants qui, eux, critiquent toujours les *loa*, tu comprends ? Ils disent que les *loa* n'existent pas vraiment, que ceci n'existe pas, que telle ou telle chose ne peut pas être faite. [...]]¹⁶⁵

Lors de la constitution des guides d'entretien, j'ai pris le temps de monter l'ensemble des catégories des guides selon les catégories d'interrogés (Guides pour élèves ou étudiants, guides pour enseignants, guides pour intellectuels etc.) à partir d'une même structure, tout en adaptant les questions aux différents interviewés. Dans cet ordre d'idées, j'ai posé, entre autre, quatre questions spécifiques pour les intellectuels. Les voici :

- Comment définiriez-vous votre lien avec le milieu scolaire haïtien?

¹⁶⁵ Foley, M. (2003). *Entrevue avec Micheline Anglade*, Domicile de Delmas 3, Port-au-Prince, Entrevue (30 minutes.)

- Actuellement, avez-vous un contact, plus ou moins direct avec les écoles haïtiennes?
- Selon vous, quels rapports existe-t-il entre religion et école en Haïti?
- Selon vous, quelle place occupe le vaudou au sein de l'école?

Comme ces questions sont plutôt d'ordre général, j'avais choisi de les inclure au début des questionnaires, afin de décrire globalement la question. Je les avais donc insérées au premier thème de la recherche : Croyances vaudou et milieu familial. Toutefois, en relisant particulièrement les réponses que M. Lubin et M. Toussaint ont apportées, il m'apparaît que le quatrième thème convient mieux à leur description. Ainsi, j'ouvre une parenthèse particulière afin de résumer les points de vue de M. Lubin et de M. Toussaint.

En tant qu'intellectuels, j'ai cherché à savoir les liens que M. Lubin et de M. Toussaint ont développés avec le milieu scolaire haïtien. M. Lubin, alors qu'il habitait Haïti, a enseigné dans les écoles secondaires. Prêtre à cette époque, il a dispensé des cours de religion, de même que des cours de français et de latin. De son côté, M. Toussaint dit s'identifier totalement au milieu universitaire haïtien où il y enseigne toujours et participe au curriculum des facultés.

En ce qui concerne le lien religion-école en Haïti, M. Toussaint dit que les deux réalités sont très intimement liées. Il affirme que non seulement les Haïtiens croient beaucoup en Dieu, mais qu'en plus ils cherchent toujours à mettre leurs enfants au sein d'écoles congréganistes. Selon lui, il y aurait une forme de lien « amour/amitié » entre religion et école en Haïti ; ce qui n'est pas du tout le cas entre vaudou et école. D'ailleurs, il ajoute

qu'il n'existe pas d'école vaudou. M. Lubin a plutôt mis l'accent sur la question portant sur la place du vaudou au sein de l'école haïtienne :

Q : [...] Il y a deux questions qui étaient : Quel rapport, selon vous, existe-t-il entre religion et école en Haïti? Et : Quelle place occupe le vaudou dans cette école?

R : Bon, officiellement aucune place.

Q : N'est accordée au vaudou.

R : Mais non. Puisque a priori c'est une chose dont on ne doit même pas parler. C'est un tabou, ça doit rester tabou. Ce sont des affaires diaboliques. Qu'est-ce qu'est-ce que ça peut venir chercher dans l'école? L'école en général a été une école missionnaire qui s'occupe de religion et de religion catholique. Ensuite de religion protestante. Les protestants sont encore plus féroces contre le vaudou que les catholiques. Je vous le dis parce que dans mon parcours, à partir d'un moment donné, j'ai compris qu'il fallait aller chercher les choses du peuple et qu'avec ça on pourrait mieux les éduquer. [...] ¹⁶⁶

Partageant le même point de vue, M. Toussaint affirme qu'actuellement le vaudou n'est pas présent à l'école, même s'il devrait avoir une place. Dans le même ordre d'idées, Boukman, le *hougan*, m'a spontanément donné son opinion quant à la place du vaudou à l'école. Voici son témoignage :

R : [...] Vodou a esansyèlman li gen plas li nan lekòl ayisyèn nan. Se pa menm nan lekòl ayisyèn nan menm, quelque soit le monde entier, vodou a, vodou a gen plas li. Paske vodou a li menm lè li on kote, li vibre tout moun.

[[...] Essentiellement, je dis que le vaudou a sa place au sein de l'école haïtienne. Et ce n'est pas seulement au sein de l'école haïtienne, quelque soit l'endroit dans le monde entier, le vaudou a sa place. C'est parce que le vaudou rejoint tout le monde.]

Q : Ok
[Ok]

R : Se on kilti ki vibre tout moun.

¹⁶⁶ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Christophe Lubin*, Ambassade haïtienne, Montréal, Entrevue (320 minutes).

[C'est une culture qui rejoint tout le monde.]

Q : Hum, hum.

[Hum, hum.]

R : Blan, Ayisyen epi sitou, nou menm vodouizan, nou pa, nou pa ekspilse moun nou menm. Paske nou menm, nou konn sa ki rele moun nou menm. Nou pa ekspilse blan ou nèg, nou pa gen konplèx sa lakay nou. [Que la personne soit d'origine étrangère ou que ce soit un(e) Haïtien(nne), nous les vaudouissants, nous n'expulsons personne. Nous savons ce que c'est que de respecter l'être humain.]¹⁶⁷

Poursuivant avec les idées du *hougan* Boukman, je lui ai posé aussi quelques questions spécifiques puisqu'il a une position unique par rapport au vaudou. Outre le fait de lui avoir demandé s'il a déjà été conscient que l'on parle du vaudou au sein d'une école, je lui ai aussi posé les questions suivantes :

- Vous-même, vous arrive-t-il de parler du vaudou avec des professeurs ou des élèves?
 - Si oui :
 - De quoi parlez-vous?
 - Pourquoi jugez-vous qu'il est bon d'en parler avec eux?
- Pourquoi, n'en parlez-vous pas?

Boukman dit qu'il parle de vaudou avec des professeurs, car il y en a qui se sont fait initier chez-lui. Toutefois, il affirme que lorsqu'il va à la faculté d'ethnologie il parle plus du vaudou avec les étudiants qu'avec les professeurs. Son principal lieu de rencontre avec les professeurs est plutôt son domicile. Là il leur offre des cours. Mais il affirme que ces professeurs n'enseignent pas ces notions à l'école. C'est simplement un enseignement personnel qu'ils viennent chercher chez lui. Boukman ajoute aussi que selon lui, pour offrir des enseignements sur le vaudou, il faut, de toute façon être un initié :

¹⁶⁷ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Boukman*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue

R : Men fò ta gen dè anseyan ki, an menm tan ougan tou, nan lekòl yo ki fè kou pratik sou kilti ayisièn. Paske, an Ayiti, menm moun ki fè kilti ayisièn nan, gen de tradisyon peyi a menm konnen li pa konnen l. C'est dire que, il fè etid men, li pa, li pa on vre inisye nan racin lakay la. Or moun sa ta sipoze on bon vre inisye. Menm lè ta gen on bon pwofèsè ki fome tou sou plan teorik, men li te dwè gen on pratik tou, yon pwofèsè pratik ki inisye, e inisye a li menm, li konn realite kilti a. [...]

[Mais il faudrait des enseignants qui sont à la fois *hougan* et qui offrent, à l'école, des cours pratiques sur la culture haïtienne. Parce qu'en Haïti, même les personnes instruites de la culture haïtienne ne connaissent pas toutes les traditions du pays. C'est-à-dire que c'est une personne qui a fait des études, mais qui n'est pas nécessairement une initiée et donc elle ne connaît pas le fond même des racines haïtiennes. Or, ce type de personne devrait être un vrai initié. Bien qu'un professeur puisse être bien formé au plan théorique, il faut qu'il le soit au plan pratique aussi. Un professeur initié connaît vraiment la réalité culturelle. [...]]¹⁶⁸

Bien qu'à Port-au-Prince j'aie moi-même assisté à l'un de ses enseignements portant sur l'acceptation de la différence entre individus, prônant que nous sommes tous des humains égaux, j'ai questionné Boukman afin d'en connaître un peu plus sur le contenu de ses enseignements :

R : Moun mwen anseye se moun ki vle ki ta vle vin on inisye demen, la m anseye l! Tankou jan m te di w, m gen 52 pitit fèy, pitit fèy sa yo m anseye yo. Tankou m konn al fè kou nan fakilte etnoloji a tou, lè sa se ak etidyan yo.

[Les gens auxquels je donne des enseignements ce sont les gens qui désireraient devenir des initiés du vaudou. À ce moment là je leur enseigne. Comme par exemple, il m'arrive d'aller donner des cours à la faculté d'ethnologie. À ce moment là, je travaille avec les étudiants.]

Q : Ok, ok. Men kisa ou anseye pitit fèy ou yo? Bagay sou vodou?

[Ok, ok. Mais qu'est-ce que vous enseignez à vos *pitit fèy*? Des choses qui portent sur le vaudou?]

R : Sou vodou. Kilti ayisyèn tou!

[Des choses sur le vaudou, ainsi que sur la culture haïtienne!]

[...]

(50 minutes).

¹⁶⁸ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Boukman*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (50 minutes).

Q : Wi, paske lè m te, lè m te la m te wè tou ou fè anseyman sou valè tolerans, bagay sa yo.

[Oui, parce que lorsque j'étais là j'ai vu que vous donniez des enseignements portant sur différentes valeurs telles que la tolérance, etc.]

R : Wi. Wi, nou fè sa tou, ak disip.

[Ouais. Ouais, nous faisons ça aussi avec les disciples.]

Q : Sa sa rantr nan anseyman vodou a oubyen anseyman kilti a?

[Et ça, ça fait partie des enseignements du vaudou ou bien des enseignements sur la culture haïtienne?]

R : Bon kilti ayisyèn nan li base su yo. Folklò tou. Kilti a gen folklò ladan, ayisyèn nan, li geyen folklò, li gen teàt, li gen sa yo rele rara, madi grà, ou la?

[Bon la culture haïtienne est basée sur les principes du vaudou. Le folklore aussi. À l'intérieur de la culture haïtienne on retrouve le folklore, le théâtre, ce qu'on appelle les rites "rara", la fête du mardi gras. Tu me suis?]

Hum, hum.

[Hum, hum.]

R : Tout sa sa fè pati kilti ayisyèn nan. Men en generalman, globalman se vodou a ki ankadre tout, paske tout sa se nan vodou a yo sòti.

[Tout ça ça fait partie de la culture haïtienne. Mais généralement c'est le vaudou qui sert d'encadrement à la culture haïtienne; le vaudou est à la base de la culture du pays.]¹⁶⁹

Boukman m'apprend aussi qu'il offre ce genre d'enseignements chaque premier et troisième samedi du mois à son domicile. Il lui arrive d'offrir ces formes d'enseignements à la faculté d'ethnologie, mais peu souvent. Il me dit que ce ne sont pas tous les *hougan* qui offrent ainsi des enseignements car ça dépend de leur vocation. Tous les *hougan* n'ont pas la vocation de l'enseignement.

¹⁶⁹ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Boukman*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (50 minutes).

Après avoir exploré l'ensemble des propos des interviewés sur la place du vaudou à l'école, il ressort que le sujet est plutôt tabou et que de rares ouvertures se font dans le milieu scolaire. Dans ma propre expérience en milieu scolaire haïtien, je peux dire que je n'ai rencontré que de la fermeture à ce sujet. Je me souviens entre autre, d'une élève qui avait dit ouvertement que son père allait parfois consulter des *hougan*. Immédiatement, elle s'est fait faire des remontrances de la part de la directrice adjointe qui lui demandait si elle n'avait pas honte de dire publiquement que son père adhérait à ce genre d'activités. Dans l'ensemble le vaudou ne semble donc pas être présent à l'école en Haïti, sinon sous forme de condamnation.

3.4.3 Les véhicules des connaissances sur le vaudou, ce sujet tabou

En questionnant les différents participants à propos de la place du vaudou à l'école, j'ai eu l'occasion de remarquer par quels moyens les gens découvrent cette réalité. En effet, comme je constate que l'école n'est pas un milieu où les connaissances sur le vaudou sont véhiculées, j'ai voulu savoir comment les gens parviennent à « s'en instruire ». Tout au long des entrevues, j'ai pu entendre les participants me dire comment ils ont entendu parler du vaudou. J'ai assez rapidement compris que le premier moyen est la rumeur. Marizelle Charles qui m'a raconté qu'une élève performante aurait soudainement eu une maladie aux yeux par l'intermédiaire de poudres qui auraient été mises à l'intérieur de l'un de ses livres, présente bien comment la nouvelle circulait à l'école :

R : Zanmi ki rakonte m nan li rakonte lòt, lòt rakonte lòt.

[L'amie qui m'a tout raconté, elle a raconté l'histoire à un autre et cet autre a raconté l'histoire à un autre.]

Q : An, ok, li menm li rakonte yon lòt, yon lòt al rakonte on lòt, bagay konsa.

[Ah, ok. Elle a raconté l'histoire à un autre, un autre à son tour a raconté l'histoire à un autre et ainsi de suite.]

R : Wi, epi tout vin konnen.

[Oui, et puis tout le monde a su.]

Q : An, epi ou wè yo kal rakonte lòt, kal rakonte lòt, bagay konsa?

[Ah et tu as vu les élèves qui allaient raconter l'histoire de l'un à l'autre et ainsi de suite ?]

R : Wi

[Oui]

Q : Èske gen on lòt moun, aprè ke ou tande ki pale avè w de istwa sa, ou ke ou tande pale ansanm ?

[Est-ce qu'il y a une autre personne qui est venue te parler de cette histoire; ou aurais-tu entendu des élèves parler ensemble de l'histoire ?]

R : Non, on sèl moun.

[Non, j'en ai parlé avec une seule personne.]

Q : On sèl moun.

[Avec une seule personne.]

R : Wi

[Oui]

Q : Men ou konnen ke tout moun, tout moun...

[Mais tu sais que tout le monde, tout le monde...]

R : Tout moun konnen.

[Tout le monde est au courant.]

Q : ...au courant. Tout moun konn sa.

[...au courant. Tout le monde le sait.]

R : Tout moun konn sa, wi.

[Tout le monde est au courant, oui.]

Q : Paske si, paske kisa ? Ki jan ou fè pou konnen tout moun konn sa ?

[Parce que si, pourquoi? Comment fais-tu pour savoir que tout le monde est au courant ?]

R : Paske li rakonte yo, li rakonte lòt elèv yo, elèv yo di, elèv yo rakonte lòt elèv parèy yo.

[Parce qu'elle l'a raconté aux autres, elle a raconté aux autres élèves et ceux-ci l'ont raconté à d'autres.]

Q : An, epi ou te wè lè yo ta rakonte sa lòt timoun yo ?

[Ah, et puis tu les as vus qui se racontaient l'histoire ?]

R : Wi, wi.

[Oui, oui.]

Q : An

[Ah]

R : Mwen menm map tan nan rekreyasyon epi l ap pale ak timoun yo de sa.

Mwen menm m pa pale avè yo, men li menm li pale avèk timoun yo de sa.

[Moi j'étais là pendant la récréation et j'ai vu qu'elle parlait de ça avec les autres enfants. Moi je n'ai pas parlé avec eux, mais elle, elle parlait avec les enfants de tout cela.]¹⁷⁰

Dans le même ordre d'idées, Marizelle me dit qu'elle acquiert des connaissances sur les

loa en entendant des conversations dans la rue :

Hum, hum. Men lwa sa yo, si, si se pa lekòl, paske wè la ou konnen Èzili, ou tande pale de yo... Kote ou tande pale de, de lwa sa yo ?

[Hum, hum . Je vois que tu connais Erzili, que tu as entendu parler des *loa*, mais si tu n'en as pas entendu parler à l'école, où as-tu entendu parler de ces *loa* ?]

R : Bò lakay mwen, m tande yap pale de sa nan lari.

[Près de chez-moi, j'en ai entendu parler dans la rue.]

Q : Nan lari epi ni lakay ou ?

[Dans la rue et à la maison ?]

R : Non, nan lari sèlman.

[Non, seulement dans la rue.]¹⁷¹

¹⁷⁰ Foley, M. (2003). *Entrevue avec Marizelle Charles*, Domicile de Delmas 3, Port-au-Prince, Entrevue (30 minutes).

¹⁷¹ Foley, M. (2003). *Entrevue avec Marizelle Charles*, Domicile de Delmas 3, Port-au-Prince, Entrevue (30 minutes).

Ensuite, une élève m'a dit s'initier à la musique des *loa* en écoutant les rythmes diffusés à la radio sur le poste de la station Radio Guinée. Elle dit en entendre aussi près de leur maison le soir, alors que des gens font des cérémonies. Toujours à travers les médias, Micheline me rapporte des histoires sur les *loa Agoue* et *Damballah Wèdo* qu'elle a entendues à la télévision, au canal 11, à l'émission *Kalfou*. Elle dit qu'une fois à l'école, elle et les autres enfants discutent ensemble de ces émissions et donnent leurs opinions. Deux autres interviewés m'ont affirmé que leur premier contact avec le « vaudou » a été fait par l'intermédiaire d'histoires de sorcellerie que les employés de maison, particulièrement les gouvernantes leur racontaient le soir avant de se coucher :

R : Donc moi je me rappelle quand j'étais enfant, y avait des gens qui racontaient les contes. Ce sont des contes, des contes, tu sais ce que c'est des contes? Qui racontent toujours des histoires de loup-garou, qui viennent et qui font peur aux enfants.

[...]

Q : Les contes étaient toujours effrayants?

R : Sauf les contes de Bouki et Malice [et] les histoires de roi et tout ça. Mais y avait beaucoup de contes effrayants qu'on nous racontait le soir.

Q : Aux enfants?

R : Ah oui aux en...! Ah oui! Y avait beaucoup de contes qui faisaient peur. Qui faisaient peur, parce que c'était l'histoire de la Gran Djab [Grand diable], de ceci, de cela qui va manger... [...]

Q : Ah bon?

R : Ah oui, il y avait des contes qui carrément... Maintenant c'est une tradition qui se perd...¹⁷²

Parmi les autres moyens qui sont apparus tout au long des entrevues, plusieurs individus ont mentionné avoir été en contact avec le vaudou soit à travers des cérémonies

auxquelles ils ont assisté ou encore parce qu'ils ont vu des objets mystérieux attachés à un autre individu ou qu'ils ont surpris des discussions énigmatiques de leurs parents parlant de maladies liées aux *loa*. (C'est le cas de Mme Gina Henry par exemple.)

Ainsi, on voit que les connaissances circulant sur le vaudou ne sont pas vraiment basées sur des faits. En fait, les ouïe-dire, les rumeurs et les contes contribuent à véhiculer des croyances qui amènent ensuite les gens à développer différentes conceptions du vaudou. À la lecture des entrevues, j'ai immédiatement vu aussi que ce qui joue beaucoup sur l'imaginaire du vaudou est le fait que, justement, le vaudou est un sujet secret en Haïti.

On ne répond pas aux questions des enfants, on évite de parler du sujet :

R : [...]Je me rappelle aussi qu'il y avait des gens qui étaient venus nous visiter. Moi j'étais du moins adolescent, mais c'était la première fois que [...] j'ai pris contact avec ces histoires. Ils avaient un enfant en bas âge et moi je prenais plaisir à jouer avec l'enfant. Et je me suis rendu compte qu'il portait quelque chose au cou.

Q : C'était quoi?

R : Eh bien voilà, moi j'ai dit : "Oh! Qu'est-ce que tu as au cou?" J'ai essayé de toucher. Il avait un petit sac et puis ma mère m'a dit : "Non! Ne touche pas à ça! Ne touche pas à ça!" Et puis moi j'ai demandé : "Mais qu'est-ce que c'est que ça? Pourquoi ce petit sac?" Ma mère m'a dit : "Non, non, non, non! Chut, chut! Taie-toi!" Je n'ai pas compris. Quand les gens sont partis, j'ai demandé à ma mère : "Mais [...] pourquoi il porte un petit sac?" Moi je me moquais un petit peu. Un petit sac? Au cou d'un enfant? C'est alors que, bon, ils m'ont dit bon : "Ah, tu ne connais pas ces choses là, ne te mêle pas de ça, c'est pour porter chance." J'ai dit : "Porter chance?" Mais effectivement, elle ne m'avait pas expliqué beaucoup plus ce que c'était. C'est par la suite que j'ai compris qu'effectivement des gens portent des choses au cou pour porter chance. ¹⁷³

¹⁷² Foley, M. (2003) *Entrevue avec William Jarrett*. Domicile familial. La Prairie. Entrevue (90 minutes.)

¹⁷³ Foley, M. (2003) *Entrevue avec William Jarrett*. Domicile familial. La Prairie. Entrevue (90 minutes.)

De manière encore plus catégorique, non seulement le vaudou est un sujet tabou, mais de surcroît, plusieurs le considèrent comme un amalgame de pratiques sataniques. Ainsi on trouvera parfois des parents, bien qu'ils utilisent eux-mêmes certaines de ces pratiques, qui iront jusqu'à battre leurs enfants s'ils s'intéressent, eux aussi, au vaudou :

Q : [...]. Papa li; papa w li konnen bagay sa?
[...]. Ton père est-il au courant de tout cela?]

R : Hum, hum [dans le sens de la négation]
[Hum, hum [dans le sens de la négation]]

Q : Ou pa t di l?
[Tu ne lui as pas dit?]

R : Hum, hum [dans le sens de la négation]
[Hum, hum [dans le sens de la négation]]

Q : Poukisa?
[Pourquoi?]

R : Li mechan
[Il est méchant.]

Q : Li mechan? Ki sa li mechan, li pa pral kwè sa?
[Il est méchant? Que veux-tu dire par « Il est méchant »? Il ne va pas croire tout ça?]

R : Lap kale m.
[Il va me battre.]

Q : Poukisa li pral kale w?
[Pourquoi va-t-il te battre?]

R : Pou tèt sa.
[À cause de ça.]

Q : Pou tèt istwa sa?
[À cause de cette histoire?]

R : Hum, hum
[Hum, hum]

Q : Ki sa li pral di w?
[Qu'est-ce qu'il va te dire?]

R : Li pral di : " Se timoun ou ye, m pa vle ou fè bagay konsa, bagay. "
Lap joure m.
[Il va me dire : "Tu n'es qu'une enfant, je ne veux pas que tu fasses de
telles choses." Il va me dire des injures.]

Q : Li menm li pa kon fè bagay konsa?
[Lui-même, il ne fait pas ce genre de choses?]

R : Non. Wi! Li sèvi men...
[Non. Oui! Il sert mais...]

Q : Li sèvi?
[Il sert?]

R : Wi
[Oui]

[...]

Q : Li sèvi lwa.
[Il sert les divinités vaudou.]

R : Hum, hum
[Hum, hum]

Q : Men li, li pa vle ou menm ouap fè sa ?
[Mais il ne veut pas que toi tu le fasses ?]

R : Hum, hum.
[Hum, hum]¹⁷⁴

Monsieur Jarrett et M.Clerval témoignent aussi du phénomène du secret et de « cachette »
qui entoure le vaudou :

Parce qu'il y a aussi cette loi du silence en Haïti. Il y a des gens que tu
peux connaître qui te disent qu'ils ne font pas telle pratique et puis par
hasard tu peux [découvrir] un jour [qu'ils] ont été quelque part pour que
leur grand-mère leur donne un bain de chance. [...]. Tu vas avoir des

¹⁷⁴ Foley, M. (2003). *Entrevue avec Jennifer Anglade*, Domicile de Delmas 3, Port-au-Prince, Entrevue (50 minutes).

doutes sur quelqu'un, mais [tu ne pourras] pas dire précisément [qu'il] croit en ces choses là [...]¹⁷⁵

Et puis en Haïti les questions vaudou sont un peu taboues. Même si la personne [a des pratiques vaudou] elle ne dit pas. Elle [ne] va pas vous [le] dire. [...] C'est pour cette raison que je vous ai dit tantôt que quand je dis à quelqu'un que je ne vais jamais voir un *bokòr*, [il ne] me croit pas. Je sais qu'il ne me croit pas. Et quand quelqu'un me le dit aussi, je ne le crois pas.¹⁷⁶

Le tabou social entourant le sujet du vaudou crève les yeux, il enveloppe complètement le vaudou. Dans cet ordre d'idées, on peut se demander s'il serait bon de défier ce tabou pour parler ouvertement du vaudou. La dernière question que j'ai posée à mes interviewés consistait à leur demander s'il serait bon (ou est-ce qu'il est bon) de parler de vaudou à l'école et pourquoi.

Sur les dix interviewés qui ont répondu à la question (il s'agit de l'ensemble des interviewés à l'exception de trois élèves) sept sont en faveur d'un dialogue sur le vaudou à l'école. Boukman et M.Lubin affirment même que ce serait indispensable afin d'aider les gens à comprendre leur propre culture :

R : [...] Se la, kouneya la, si l rètounè, li rètounè a sa sous, rètounè nan yo menm, yo pran konsyans de eta yo menm, kouneya la yo di map mache ak kilti mwen, ak tout finès kilti m se vodou, lè sa wap wè, vodou a lap byen chita andan lekòl yo, lè sa yap sansibilize elèv lekòl yo a la baz, depi nan timoun, depi nan klas kindèrgarten. Paske se pa lè moun nan rive nan inivèsite nan etnoloji pou yap aprann li yon ti kal nan vodou, or yon moun ki gen tan fin fè tout etid primè l nèt se lè l rive nan inivèsite, se lè sa pou yap di li kisa ki vodou a. Sa vle di, e si l pa te gen chans temine etid, etid li, jist pou l te rive nan on fakilte. Or, se depi a la baz, depi nan kindèrgarten pou yo te aprann timoun nan kilti li, ki sa ki vodou a, vodou a e pa djab li ye, vodou a pa djab, vodou a se on rèlijyon menm jan ak tout lòt yo!

¹⁷⁵ Foley, M. (2003) *Entrevue avec William Jarrett*. Domicile familial. La Prairie. Entrevue (90 minutes.)

¹⁷⁶ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Frantz Clerval*, Domicile de la Petite Patrie, Montréal, Entrevue (135 minutes).

[...] Si l'Haïtien retourne à sa source, s'il retourne à l'intérieur de lui-même, s'il prend conscience de son propre état, c'est à ce moment qu'il retournera vers le vaudou et c'est à ce moment que le vaudou pourra être introduit dans les écoles et que les élèves, depuis la maternelle, pourront être sensibilisés à leurs propres bases culturelles. Actuellement c'est seulement lorsqu'un élève s'inscrit à la faculté d'ethnologie, à l'université, qu'il entend un peu parler du vaudou. Et si l'individu n'a pas la chance de poursuivre ses études jusqu'à ce niveau? C'est donc à la base de l'éducation, depuis la maternelle que les enfants devraient apprendre ce qu'est la culture vaudou. Il faut savoir que le vaudou ce n'est pas le symbole du diable, que le vaudou est une religion comme toutes les autres!]¹⁷⁷

M. Lubin renchérit en affirmant que le vaudou constitue la base même de la culture haïtienne et qu'ainsi, pour aider les Haïtiens à se « construire » au plan identitaire, il faut leur permettre d'être en contact direct avec la culture vaudou et donc adapter les programmes éducatifs à cette réalité.

J'ai ensuite demandé à Boukman s'il serait prêt à aller dans les écoles pour parler du vaudou. Il m'a affirmé déjà le faire et non seulement à la faculté d'ethnologie, mais aussi au sein d'écoles privées, dont il ne peut pas citer les noms, car ces écoles ne souhaitent pas ébruiter cette réalité.

Parmi les autres interviewés, il y a M. Toussaint qui appuie son point de vue sur le mêmes arguments que M. Lubin et Boukman. M. Clerval croit qu'on devrait aborder le vaudou afin de faire la distinction entre une croyance et un fait scientifique. Il croit qu'ainsi les Haïtiens pourraient développer un meilleur esprit critique et par exemple, exiger des présidents du pays de faire leur boulot adéquatement plutôt que de les craindre

¹⁷⁷ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Boukman*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (50 minutes).

à cause des puissances vaudou qu'on croit qu'ils possèdent. Mme Henry, M. Tilus et M. Jarrett affirment qu'il serait important de parler du vaudou à l'école car le vaudou fait partie des racines de la culture haïtienne, de son histoire. Toutefois, M. Jarrett croit qu'il serait mieux d'enseigner le vaudou à partir du secondaire et M. Tilus spécifie que la forme d'enseignement devrait être d'ordre descriptif, c'est-à-dire décrire ce qu'est le vaudou en tant que religion, comme on pourrait le faire pour n'importe quelle autre religion (parler de ses rituels, de son organisation etc). Finalement, Roméo Hurbon aimerait en apprendre plus sur le vaudou, mais il ne parle pas du rôle de l'école à ce niveau là, Willio Jean ne sait pas encore s'il croit qu'il serait bon de parler du vaudou à l'école, car puisqu'il sait à peine ce que c'est, il ne sait pas si ça l'intéresserait. Jackley Dufort dit ne pas avoir d'intérêt pour cette religion, alors il n'aimerait pas en entendre parler à l'école.

CHAPITRE 4

4 ANALYSE ET RÉFLEXION

Dans la démarche qui vient d'être suivie, on a pu voir que le domaine de l'éducation est le premier véhicule de toute culture. Toute forme d'éducation est orientée, abordée, façonnée par l'univers culturel dans lequel elle s'inscrit. Et ce qui est fondamental à toute société, c'est cette culture propre, définie entre autres par de profonds éléments identitaires où circulent valeurs collectives, histoire et passé communs, référents géographiques partagés, symboles sociaux collectifs etc. Jérôme Bruner, docteur en psychologie qui, tout au long de sa carrière en tant que chercheur, s'est intéressé principalement à la psychologie de l'éducation, a écrit un livre sur le rapport entre culture et éducation, qui explique bien comment s'inscrit le type de recherche que je viens d'élaborer dans le cadre d'une étude sur la culture. En effet, M.Bruner, définit, dans son livre *The culture of education*¹⁷⁸, les deux rôles principaux joués par la culture. D'un côté, l'un des rôles de cette dernière se situe au niveau du système de valeurs qu'elle véhicule, à travers les échanges sociaux, la gestion des relations de pouvoir, les droits et obligations etc. M.Bruner appelle cet aspect le côté « macro » de la culture. Il définit aussi le deuxième côté de la culture qu'il nomme le côté « micro ». Le côté « micro » porte plutôt attention à la forme des comportements qu'adoptent les gens qui s'inscrivent dans une culture, tout en cherchant à connaître comment la culture et le système éducationnel forgent l'individu et ses comportements. C'est-à-dire qu'on cherche à savoir comment le « système culturel » dans lequel vivent les individus amène ces

¹⁷⁸ Bruner, J. (1996) *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts, London, England, Harvard

derniers à construire leur propre conception de la réalité en devant tout à la fois chercher à s'adapter à ce même système :

Culturalism's task is a double one. On the "macro" side, it looks at the culture as a system of values, rights, exchanges, obligations, opportunities, power. On the "micro" side, it examines how the demands of a cultural system affect those who must operate within it. In that latter spirit, it concentrates on how individual human beings construct "realities" and meanings that adapt them to the system, at what personal cost, with what expected outcomes. While culturalism implies no particular view concerning inherent psychobiological constraints that affect human functioning, particularly meaning making, it usually takes such constraints for granted and considers how they are managed by the culture and its instituted educational system.¹⁷⁹

En conséquence, le concept de « micro culture », si je peux ainsi me permettre de reformuler l'expression de M.Bruner, illustre bien l'aspect culturel de l'éducation qui a été principalement développé au cours de la présente recherche. En effet, en choisissant une méthodologie me permettant de recueillir les pensées et paroles de certains Haïtiens et Haïtiennes, enfants comme adultes, je me suis trouvée à mettre en évidence les comportements et attitudes de certains Haïtiens, à faire ressortir leurs diverses perceptions de la réalité haïtienne et ce, à la lumière de plusieurs croyances sociales, provenant d'un univers culturel complexe.

L'inconvénient d'une approche micro est le possible éparpillement des observations. J'avais donc besoin d'un outil qui permette de coudre ensemble les pièces du vêtement culturel que j'ai décrites dans le contexte scolaire. Or cet outil devait également rendre compte de mes premières réflexions, entièrement tirées de mon enquête. En effet, je me

University Press, 224 pages.

¹⁷⁹ Bruner, J. (1996) *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts, London, England, Harvard University Press p.11-12.

suis rapidement rendue compte que l'univers culturel haïtien était souvent décrit et expliqué en fonction de deux lignes de pensées directrices. Bien que les divers points de vue des interviewés comptent de nombreuses nuances les uns par rapport aux autres, il ressort tout de même que deux principaux modes de pensées s'affrontent en Haïti.

Dans un premier temps, j'ai remarqué assez rapidement que cette confrontation s'exprime à travers des oppositions telles que : la vie en ville versus celle en province, les écoles congréganistes versus les écoles « borlettes », avoir ouvertement des pratiques vaudou au vu et au su de ses enfants ou au contraire taire le sujet et interdire aux jeunes toute curiosité face à ce dernier, etc. C'est à l'étude des mentalités et des religions en Haïti de M. François Houtart et de M. Anselme Rémy que je me suis référée pour expliquer ces deux modes de pensées qu'ils ont eux-même déjà étudiés. Ces modes de pensées, ce sont la pensée symbolique et la pensée analytique. Toutefois, selon le milieu économique de la société haïtienne où ces modes de pensée se manifestent, certaines différences surgissent. Dans l'objectif de comprendre quelles places la pensée analytique et la pensée symbolique occupent socialement en Haïti, je définirai ces concepts à la manière de Houtart et de Rémy. En crrollaire, ceci jettera un éclairage très pertinent sur mon hypothèse de recherche.

Houtart et Rémy définissent la pensée analytique comme « une rationalité qui place les causalités et les concurrences dans le champ spécifique de leur existence physique ou sociale. »¹⁸⁰ La pensée analytique amène les gens à fonder la base de leurs réflexions sur

¹⁸⁰ Houtart, F. et Remy, A. (2000). *Haïti et la mondialisation de la culture. Étude des mentalités et des religions face aux réalités économiques, sociales et Politiques*. Port-au-Prince/Montréal/Paris.

des faits logiques, des phénomènes calculables, quantifiables ou encore en se basant sur les interactions existantes entre les gens etc. J'ai choisi de me servir du témoignage de l'un de mes interviewés pour donner un exemple montrant que le concept de « pensée analytique » s'applique à des personnes de la recherche. Ainsi, un individu tel que Max Toussaint m'explique au cours de son entrevue que plusieurs de ses étudiants ont une vision erronée du vaudou puisque leur perception n'est pas basée sur des faits. On peut voir que le type de pensée de M. Toussaint, qui rapidement fait référence aux faits pour juger d'une situation, se situe plutôt à un niveau analytique.

En ce qui concerne la pensée symbolique, Houtart et Rémy expliquent que les symboles, dans ce type de pensée, « [...] deviennent alors d'autant plus efficaces qu'ils s'appuient sur des représentations invérifiables ou que la force des croyances, correspondant au besoin de l'humanité tout entière d'expliquer et de maîtriser les rapports à la nature et les rapports sociaux, crée, elle-même, les confirmations nécessaires. »¹⁸¹ Ainsi, un interviewé tel que M. Frantz Clerval m'apprend qu'il est allé consulter un médecin après avoir eu des vertiges alors qu'il enseignait. Il m'a donc expliqué que son médecin a découvert qu'il faisait du cholestérol et lui a dit, à l'aide d'explications logiques appuyées sur des faits médicaux, que ses vertiges étaient probablement dûs à cette surdose de « mauvais gras ». Toutefois, M. Clerval m'a affirmé toujours croire que la réelle cause de son malaise serait plutôt due aux mauvais sorts que lui aurait jeté le directeur de son

CRESFED/L'Harmattan Inc./L'Harmattan. p.9.

¹⁸¹ Houtart, F. et Remy, A. (2000). *Haïti et la mondialisation de la culture. Étude des mentalités et des religions face aux réalités économiques, sociales et Politiques*. Port-au-Prince/Montréal/Paris. CRESFED/L'Harmattan Inc./L'Harmattan. p.10-11.

école, à cause de leurs problèmes inter-relationnels. On voit ici l'exemple d'un individu dont le mode de pensée s'inscrirait dans le type symbolique.

Avant de poursuivre les explications concernant les divers types de pensée, je tiens d'abord à souligner que je ne suis pas en train de vouloir faire une démonstration de l'irrationalité ou de l'illogisme du type de pensée symbolique. Au contraire, comme le démontrent bien Houtart et Rémy, ce type de rationalité est simplement différent, bâti à partir d'explications de la nature et de la réalité qui se situent plutôt dans un univers symbolique. En fait, ne possédant pas tous les outils leur permettant de saisir, à partir de faits concrets, le sens des phénomènes qui les entourent, les gens se situant à un niveau de pensée de type symbolique cherchent dans les symboles des explications sur la vie qu'ils ne parviennent pas à trouver autrement. Encore une fois, je ne suppose pas que les gens n'ont pas les capacités intellectuelles de comprendre une réalité complexe. Au contraire, l'univers symbolique qu'ils créent, afin de trouver des interprétations logiques et censées expliquant les phénomènes de la vie, est une preuve de la complexité, de la logique et de l'originalité de l'esprit de ces gens. Comme le disent si bien Houtart et Rémy :

[...] ce que les êtres humains ne peuvent maîtriser sur un plan physique ou social, ils chercheront à le faire dans le champ symbolique. D'où, par exemple, le recours à des êtres supérieurs supposés exercer un pouvoir sur les récoltes, les maladies ou les catastrophes naturelles. Le rapport à la nature est médiatisé par un rapport symbolique.¹⁸²

Houtart et Rémy expliquent, qu'à travers toutes les sociétés, il existe, à l'ère de la modernité, une lutte engagée entre pensée analytique et pensée symbolique. Développer

¹⁸² Houtart, F. et Remy, A. (2000). *Haïti et la mondialisation de la culture. Étude des mentalités et des religions face aux réalités économiques, sociales et Politiques*. Port-au-Prince/Montréal/Paris. CRESFED/L'Harmattan Inc./L'Harmattan. p.12.

un type de pensée analytique signifie modifier sa façon de réfléchir en procédant à une analyse et à un examen complexe de divers problèmes. Ce type de pensée ouvre aussi la porte à d'autres formes de créativité et à la possibilité d'organiser une société ayant : « Une économie au service de tous les êtres humains, un État institutionnalisé, des mouvements populaires solides [...] »¹⁸³ On comprend facilement que l'émergence du niveau de pensée analytique donne aussi lieu à de féroces luttes sociales, car avec la croissance des possibilités d'analyse naissent aussi de nouveaux lieux d'exercices du pouvoir. Phénomène mondial de transfiguration, la croissance du nombre d'individus accédant à la pensée analytique entraîne aussi un phénomène de lutte de classe où des gens imposent leurs façons de faire et se trouvent à exploiter les individus non organisés à partir d'une structure basée sur les faits : ceux ayant une pensée de type symbolique.

Dans le cas d'Haïti, les individus ayant une pensée de type symbolique, souvent exploités par les autres en étant réduits à une force d'énergie de production économique, développent une résistance en trouvant refuge au sein de leur culture symbolique. En effet, la forme de pensée symbolique va de pair avec un univers culturel du symbole où les individus évoluent dans un monde de croyances et où se développe un sentiment d'appartenance, une création commune du sens repérable dans les rôles sociaux. Au cœur d'un univers imaginaire, rumeurs et symboles prennent un sens car la pensée de tout un chacun est basée sur des données invérifiables, mais partagées. Toujours pour expliquer l'univers de la pensée symbolique, Houtart et Rémy présentent aussi comment ce type de pensée est riche en valeurs collectives en Haïti :

¹⁸³ Houtart, F. et Remy, A. (2000). *Haïti et la mondialisation de la culture. Étude des mentalités et des religions face aux réalités économiques, sociales et Politiques*. Port-au-Prince/Montréal/Paris.

Mais, cette forme de pensée est aussi le véhicule des valeurs collectives, celle du respect de la nature, réceptacle des *loa* (les divinités) et mère du *mapou* (le grand arbre), celle de la solidarité des membres du *lacou* (lieu de la famille étendue), celle de la responsabilité de l'individu envers la communauté, celle de la réciprocité des rapports sociaux, celle de la consensualité des décisions collectives. Elle est également porteuse de la référence aux origines, de l'histoire des rébellions contre l'exploitation, des résistances multiples contre le colon blanc, contre les nouveaux pouvoirs noirs ou mulâtres, contre l'occupant étranger, contre les militaires. Elle accompagne, enfin, l'affirmation de l'identité face à l'agression culturelle.¹⁸⁴

En précisant la nature la de pensée symbolique, Houtart et Rémy la divisent en différents types de pensée : il y a le type magique, le type analogique ou le type allégorique. Selon les études de Houtart et Rémy, la pensée symbolique de type magique serait la plus fréquemment rencontrée en Haïti. Les auteurs expliquent que le type de pensée symbolique est celui qui « [...] envisage l'efficacité immédiate du symbole »¹⁸⁵ Par exemple, on considère que la cause d'une maladie est un mauvais sort qui a été jeté sur un individu. Il y a aussi la pensée symbolique de type analogique qui serait rencontré moyennement fréquemment dans le pays. Dans ce type de pensée symbolique, on considère que « [...] des êtres analogues aux humains, mais plus puissants [sont] capables d'agir sur la nature. »¹⁸⁶ Par exemple, on considère ici que la cause des catastrophes naturelles est le châtement de Dieu. Finalement, dans le type de pensée allégorique, qui est le moins fréquemment rencontré en Haïti, on s'explique les causes d'un incident par le

CRESFED/L'Harmattan Inc./L'Harmattan. p.10.

¹⁸⁴ Houtart, F. et Remy, A. (2000). *Haïti et la mondialisation de la culture. Étude des mentalités et des religions face aux réalités économiques, sociales et Politiques*. Port-au-Prince/Montréal/Paris. CRESFED/L'Harmattan Inc./L'Harmattan. p.11.

¹⁸⁵ Houtart, F. et Remy, A. (2000). *Haïti et la mondialisation de la culture. Étude des mentalités et des religions face aux réalités économiques, sociales et Politiques*. Port-au-Prince/Montréal/Paris. CRESFED/L'Harmattan Inc./L'Harmattan. p.40.

¹⁸⁶ Houtart, F. et Remy, A. (2000). *Haïti et la mondialisation de la culture. Étude des mentalités et des religions face aux réalités économiques, sociales et Politiques*. Port-au-Prince/Montréal/Paris. CRESFED/L'Harmattan Inc./L'Harmattan. p.40.

message d'une parole populaire reprise dans le langage courant, comme par exemple :
« Manger la moelle de la tête d'animaux donne plus de mémoire. »

Houtart et Rémy présentent leur réflexion dans un contexte de développement historique. Ils définissent donc une pensée de transition. Il s'agit d'une espèce « d'entre-deux » se situant entre pensée symbolique et pensée analytique. Se trouvent dans cette catégorie les gens qui sont en train d'effectuer le passage entre pensée symbolique et pensée analytique. Pensée symbolique et pensée analytique ne classent pas les gens en des types naturels d'intelligence, mais spécifient des modes d'interaction rattachés à des conditionnements historiques.

Ainsi, après avoir fait un survol du type de pensée symbolique au sein de la culture haïtienne, par l'intermédiaire de Houtart et Rémy, voyons comment se sont exprimés ces différents modes de pensée chez nos interviewés.

4.1 DE LA PENSÉE SYMBOLIQUE À LA PENSÉE ANALYTIQUE CHEZ LES INFORMATEURS

Dans le cadre de la recherche terrain, les types de pensée analytique et symbolique se sont exprimés à travers certaines formes de réponses des interviewés. À l'aide de certaines lectures et par les recoupements des idées qui s'imposaient d'eux-mêmes, j'ai regroupé leurs réponses en quatre catégories. Ces catégories de réponses permettent d'identifier des paroles, des comportements précis ou encore des réactions d'adaptation face à diverses situations. Par conséquent, ce mode d'organisation de l'information

permet de mieux saisir les principales mentalités haïtiennes, selon que les gens ont une forme de compréhension analytique ou symbolique de la vie. Voici donc les quatre catégories de réponses.

En premier lieu, il y a le type de réponse identifié comme les *Je crois que...* On trouve ce type de réponses alors que l'interviewé est fermement convaincu de ce qu'il avance, peu importe si l'idée semble farfelue ou non, peu importe si l'individu a des faits, des témoignages ou tout autre élément ou argument valable pouvant appuyer ses propos. J'ai nommé le deuxième type de réponses les : *J'ai entendu dire que...* Ici les réponses rapportées se basent sur des rumeurs, des « qu'en-dira-t-on », des bruits qui courent et même sur le *télédjol*¹⁸⁷. Le troisième type de réponses porte le nom de : *J'ai vu de mes yeux, j'ai entendu de mes oreilles ou j'ai eu le témoignage que...* Ces réponses proviennent de faits que les interviewés affirment avoir constatés, de paroles qu'ils disent avoir entendues ou de témoignages que des gens leur ont personnellement rendus.

Finalement, le dernier type de réponses se nomme : *J'ai moi-même fait...* Il s'agit ici des réponses amenées par les interviewés et qui proviennent d'expériences directes auxquelles ces derniers ont participé ou ont été personnellement impliqués. On serait tenté de rapprocher, sur un plan formel, les deux premières catégories avec la pensée symbolique et les deux dernières avec la pensée analytique. Mais je spécifie qu'il s'agit du plan formel, car les contenus peuvent être traités dans l'une ou l'autre pensée par la médiation de chacune des quatre catégories. Encore une fois, l'intelligence fonctionne de

¹⁸⁷ Voir l'annexe 15 : « Petit glossaire du vaudou et de la culture haïtienne » pour lire la définition du mot « teledjol ».

la même manière. Ce sont les conditions socio-historiques qui la mette autrement en action.

Ces catégories de réponses, de même que la dynamique pensée analytique/pensée symbolique expliquée par Hourtart et Rémy m'amène sur une piste où l'on commence à anticiper les problèmes de compréhension mutuels existant entre les Haïtiens et Haïtiennes qui, soit ont développé une pensée de type analytique, soit interprètent le monde grâce aux symboles. Tout ça, à travers un univers culturel aux couleurs spécifiques d'Haïti.

4.2 LE RAPPORT AGRESSION/FUITE

Le phénomène de la mondialisation de la culture transcende l'ensemble des populations du globe. Un combat très complexe est engagé entre la modernité et la tradition, entre les faits scientifiques explicatifs (pensée analytique) et les croyances populaires, les superstitions, les rumeurs, les symboles, etc (pensée symbolique). Comment ce combat est-il mené en Haïti?

Bien que je ne veuille pas ici entrer dans le menu détail des faits historiques complexes de la vie d'Haïti, je ne peux ignorer que le passé esclavagiste, de même que les luttes entre les différentes classes sociales du pays influencent encore aujourd'hui le type de relations entretenues entre les divers groupes sociaux de cette société. Houtart et Rémy

présentent des faits historiques plus précis pour tenter d'expliquer comment le clivage social et les rapports de domination ont continué d'être entretenus depuis tant d'années :

[...] une alliance politique forgée sur les idéaux les plus nobles entre anciens esclaves noirs et anciens affranchis s'est dissoute moins de quatre ans plus tard, avec l'assassinat de Jean-Jacques Dessalines. Il s'agit d'un événement de grande signification, car la dissolution de cette alliance par suite de contradictions de classes, a été accompagnée d'une dérive culturelle, élargissant ainsi le fossé entre les classes dominantes qui s'étaient découvertes une vocation *européenne* et la masse des anciens esclaves, qui, pour survivre, ont dû mettre au point un système de *marronnage* économique, politique, social et culturel.¹⁸⁸

C'est à travers la lutte culturelle où s'affrontent *occidentalité* (appelée vocation européenne par Barthélémy) et *marronnage* que le rapport existant entre pensée analytique et pensée symbolique s'est aussi constitué. L'instinct de survie a poussé le débat dans des zones profondes de l'être haïtien. S'exprimant dans toutes les sphères de la société, c'est le face à face culturel qui s'exprime à travers la dynamique *occidentalité/marronnage*. Ainsi, dans la post-face de l'ouvrage de Houtart et Rémy, Gérard Barthélémy explique bien le concept de *marronnage*. Issu des années de domination du colon sur l'esclave, le concept de « marron » est un terme qui sert à identifier les esclaves qui s'étaient enfuis de leurs maîtres pour se réfugier dans les forêts et les montagnes, afin d'y être libres. N'étant plus présents physiquement, ces individus devenaient inévitablement non accessibles pour l'agresseur. Encore utilisé aujourd'hui, le concept reflète toujours ce rapport agression/fuite. Toutefois, la fuite physique n'étant pas nécessairement possible, c'est une forme de fuite symbolique qui joue maintenant le même rôle. Barthélémy explique clairement cette dynamique :

¹⁸⁸ Houtart, F. et Rémy, A. (2000). *Haïti et la mondialisation de la culture. Étude des mentalités et des religions face aux réalités économiques, sociales et Politiques*. Port-au-Prince/Montréal/Paris. CRESFED/L'Harmattan Inc./L'Harmattan. p.180.

[...] le marronnage est une réaction possible de la part d'un groupe agressé qui cherche à se protéger en disparaissant physiquement et ou symboliquement, aux yeux de son adversaire. Ce processus de création d'altérité permet d'écarter le danger en désorientant l'agresseur. Une telle mutation ne peut s'opérer qu'au nom d'un système d'anti-valeurs permettant d'échapper à la compréhension et donc à la perception de la part de l'adversaire sans chercher nullement à les modifier. La sécurité maximale est au contraire assurée lorsque ce dernier, désorienté, se renferme sur son propre système de valeur, ce qui a pour effet d'oblitérer encore plus complètement l'image de son antagoniste. Ce dernier se situe alors ailleurs, en dehors, c'est-à-dire nulle part, hors d'atteinte.¹⁸⁹

Le désavantage de cette relation agression/fuite résulte en un repli sur soi des deux partis en litige et ainsi sur un gel total face à toute possibilité de changement. Face au développement de la pensée, qu'elle soit analytique ou symbolique, le « pattern relationnel » agression/fuite rend le mécanisme habituel de développement tout simplement non fonctionnel. Ainsi, les individus qui s'inscrivent dans un type de pensée analytique ne se servent plus de leurs capacités de raisonnement pour le bien commun et l'évolution de la société, mais plutôt pour alimenter leur rôle de dominateur dans lequel ils sont enfermés. De même, les individus s'inscrivant dans un type de pensée symbolique, choisissent la fuite en se réfugiant dans un univers de symboles, distinct de l'univers de la pensée analytique et évitent ainsi toute agression, toute souffrance, mais aussi toute confrontation et toute possibilité d'évolution et de changement. Enfermés dans une position de dominateur ou de fugitif, tous stagnent :

Dans la mesure où il n'y a plus de place pour un vainqueur et un vaincu ce qui n'est au départ qu'une stratégie pour chacun, finit par devenir son être propre et l'agresseur se voit ainsi, hors de toute victoire possible, condamné à reproduire éternellement, dans un enfermement quasi-autistique, sa nature et son rôle d'agresseur. Cette fixité obsessionnelle annihile alors toutes les facultés d'adaptation, de

¹⁸⁹ Houtart, F. et Remy, A. (2000). *Haïti et la mondialisation de la culture. Étude des mentalités et des religions face aux réalités économiques, sociales et Politiques*. Port-au-Prince/Montréal/Paris. CRESFED/L'Harmattan Inc./L'Harmattan. p.180.

création, de découverte et de mouvement qui sont, normalement, liées à l'exercice de la pensée analytique. De son côté la stratégie du *marron*, l'éternel pourchassé, faite de réactions et de contre valeurs, finit par s'imposer comme mode de représentation dominant et permanent. Le *marron*, dont la culture relève de la pensée symbolique, ne peut donc se reproduire lui aussi qu'à l'identique en tant qu'adversaire éternel, adversaire dont aucun combat ne viendra jamais trancher le sort.

On comprend mieux comment une telle dynamique peut fausser complètement le rapport ascendant et orienté que nous avons l'habitude d'imaginer entre la pensée symbolique et la pensée analytique. Leur relation viciée et non réciproque bloque, chez chacune, toute évolution possible et ce à quoi nous assistons aujourd'hui, en Haïti, n'est sans doute que la reproduction, adaptée aux conditions actuelles, de l'éternel scénario agression-fuite.¹⁹⁰

Ainsi, Barthélémy nous fait découvrir que la pensée analytique et la pensée symbolique, dans leur dilemme en Haïti, alimentent à l'intérieur d'un cercle vicieux, chacune à leur façon, l'impasse dans laquelle se trouve le pays.

4.3 DU RAPPORT AGRESSION/FUITE ENTRE LES TENANTS DE LA PENSÉE ANALYTIQUE ET DE LA PENSÉE SYMBOLIQUE AUX CONCEPTS DE BARBARE ET DE CIVILISÉ

L'expression de la situation haïtienne illustrée par Houtart, Rémy et Barthélémy, trouve un complément fort intéressant chez Laënnec Hurbon. Ne souhaitant ici apporter que quelques éclaircissements complémentaires, émergeant du *Barbare imaginaire*, œuvre incontournable d'Hurbon, je me permets un bref survol de sa démonstration sur les rapports sociaux structurés autour de la dynamique barbare/civilisé.

¹⁹⁰ Houtart, F. et Remy, A. (2000). *Haïti et la mondialisation de la culture. Étude des mentalités et des religions face aux réalités économiques, sociales et Politiques*. Port-au-Prince/Montréal/Paris. CRESFED/L'Harmattan Inc./L'Harmattan. p.180.

Dans son œuvre, Hurbon présente comment la peur de l'autre a pu amener, au cours de l'histoire, les colons blancs à être pris au sein d'une dynamique au cœur de laquelle ils ont cherché à dominer « l'autre » : ici l'esclave noir. Ils ont cherché à le transformer et à « l'éduquer », afin qu'il lui ressemble le plus possible. Toutefois, Hurbon démontre que sous le prétexte de vouloir « civiliser le sauvage », se cache plutôt « la difficulté particulière de l'Occident, à penser le monde autrement qu'à partir de l'Occident, dans la dénégaration de toute altération réelle de lui-même ».¹⁹¹ Au nom d'une image préconçue de « l'autre », incarnée par le vaudou à travers le cannibalisme, la sorcellerie et la zombification, le colon cherchera à christianiser l'esclave. Véhiculée par le biais de la religion chrétienne, la culture occidentale s'impose. L'homme « civilisé » hanté par le « barbare », tente d'humaniser l'autre à travers l'évangélisation. Le problème du « barbare » devient cependant viscéral alors que, coupé de sa propre humanité, l'esclave intègre l'image de « barbare » que l'autre lui attribue et entreprend un combat afin de prouver qu'il n'est pas ce « sauvage ». Ainsi torturée, Haïti vit toujours sous cette croupe où les rapports inter-relationnels sont imprégnés de ce débat sans fin où l'on tente continuellement de devenir « le maître civilisé » pour ne plus se trouver dans la position de « l'esclave barbare » :

C'est plutôt au piège d'une barbarie toute imaginaire que le barbarisé se laisse prendre, quand il proteste éperdument de sa non-barbarie. Il comble une attente en rabattant et en réalisant sur soi-même ce qui n'avait jamais été que le fantasme de l'autre.

Précisément dans le mouvement par lequel tout le système vodou a été projeté comme signifiant de la barbarie – mouvement repérable donc dans la diabolisation du vodou dès l'esclavage -, c'est une tâche de maîtrise de l'altérité, de sa réduction au même qui a été à l'œuvre. De la sorte, les figures du cannibale et du sorcier ne sont que les représentants d'une non-humanité (nature, sauvagerie ou barbarie), qui,

¹⁹¹ Hurbon, L. (1988). *Le Barbare imaginaire*. Sciences humaines et religions. Paris. Les Éditions du Cerf. p.8.

maintenue dans l'indicible auraient laissé l'ordre civilisé sans assises fermes et donc sous la menace permanente de l'effondrement. [...] La civilisation se représente ainsi comme la seule réalité, la seule vérité, dans l'illusion d'un auto-engendrement qui se soutient de l'extermination potentielle ou effective de toute altérité.

[...] Dès lors qu'on se penche sur les figures du cannibale, du sorcier ou du zombi, on s'aperçoit que ce langage n'est guère ruiné. Le cas exemplaire d'Haïti montre justement à l'œuvre encore dans tout son éclat l'héritage du paradigme barbare/civilisé. Les théories s'accumulent en effet sur le cannibalisme sans qu'on interroge la charge imaginaire qu'il recèle en particulier depuis le XVI^e siècle.¹⁹²

Ainsi, en rapprochant le rapport barbare/civilisé de Laënnec Hurbon, du lien entre pensée symbolique et pensée analytique qui s'incarne à travers le rapport agression/fuite de Houtart, Rémy et Barthélémy, on perçoit la continuité entre les formes de relations de pouvoir. On voit bien à travers le marron, l'image du barbare qui s'incarne. Dans une fuite aux préjugés, le marron tente de se protéger en se réfugiant au sein de son univers symbolique culturel. La pensée analytique faisant face à la pensée symbolique, c'est le « civilisé », à travers l'écriture et la réflexion qui, par domination de son type de pensée impose au « barbare » ses façons de faire. Toutefois enfermé dans une fuite continuelle, ce « barbare » coupe les ponts relationnels pouvant l'exposer aux agressions du « civilisé ». Enfermés dans le rapport d'agression et de fuite, le « barbare » et le « civilisé » ne peuvent plus réellement confronter leurs perceptions mutuelles et en viennent à vivre dans deux univers parallèles nourris d'une dynamique bloquant l'évolution sociale. Cette dynamique se transpose aussi dans les institutions scolaires haïtiennes et ce sont les interviewés de cette recherche qui nous présentent comment cela se produit à travers les comportements des Haïtiens et des Haïtiennes.

¹⁹² Hurbon, L. (1988). *Le Barbare imaginaire*. Sciences humaines et religions. Paris. Les Éditions du

4.4 LE MARRON À L'ÉCOLE DE « L'OCCIDENTALISÉ »

Les explications du rapport agression/fuite apportées dans l'œuvre de Houtart, Rémy et Barthélémy offrent un éclairage intéressant pour une série d'interrogations comportementales souvent aberrantes en Haïti. Combien de personnes connaissant bien Haïti ont entendu des anecdotes d'étrangers revenant du pays totalement estomaqués ou même découragés parce que les Haïtiens à qui ils avaient enseigné des techniques modernes de travail ou d'organisation sociale les avaient délaissées aussitôt qu'ils sont retournés chez eux? À la lumière de la démonstration de Houtart, Rémy et Barthélémy, on peut mieux comprendre comment la puissance du mécanisme de défense et de résistance incarné dans le *marronnage* s'exprime face au nouvel arrivant et à tout ce qu'il apporte avec lui. Ainsi, ce mécanisme se met en branle lorsque « l'étranger » s'introduit en Haïti.

L'enquête que j'ai moi-même menée auprès des treize interviewés rencontrés ainsi qu'au cours de mon expérience terrain, m'amène à faire ressortir comment cette relation d'agression(domination)/fuite(marronnage) s'exprime à travers l'institution scolaire. C'est à travers mon hypothèse de départ, les catégories de réponses amenées par les interviewés, l'expression du rapport existant entre les sentiments jalousie/vengeance ainsi que les rapports d'autorité que j'illustrerai l'intime lien entre le type de relation agression/fuite et de nombreux comportements scolaires.

Tout au long de cette enquête, j'ai tenté de répondre à la question suivante : *Les croyances vaudou influencent-elles la réussite et/ou l'échec scolaire en Haïti?* L'hypothèse formulée suite à cette interrogation était la suivante : *Les croyances vaudou influencent la réussite et l'échec scolaire en Haïti parce qu'elles transcendent l'imaginaire collectif haïtien.* Tout en apportant des nuances à cette position, je procéderai ici en me servant des quatre thèmes définis lors du regroupement des questions accompagnant mon hypothèse de recherche.

Le premier thème regroupe des questionnements touchant le domaine des croyances vaudou et du milieu familial. Cherchant à savoir s'il y a continuité entre ce qui est valorisé au sein de la famille et à l'école, j'ai pu découvrir, principalement à partir de mon expérience personnelle d'enseignement en Haïti, que l'autorité exercée à l'école n'est pas officiellement remise en question ou confrontée par les parents.

Cherchant ensuite à savoir si, déjà à la maison les parents parlent ouvertement du vaudou avec leurs enfants, j'ai découvert trois formes « d'approches » vis-à-vis ce sujet. D'abord, il y a les milieux familiaux où les parents, bien qu'ils n'aient pas de « dialogues » avec leurs enfants au sujet du vaudou, adhèrent à certaines pratiques. Dans ces milieux, les enfants accompagnent parfois leurs parents chez les *hougan* et *manbo* ou encore sont présents lors de cérémonies vaudou ou témoins de l'emploi de pratiques vaudou par leurs parents. C'est ce que j'ai appelé une forme *d'adhésion ouverte* aux pratiques vaudou. Dans l'autre type de milieux familiaux on cherche à cacher et à ignorer le plus possible tout ce qui entoure le sujet du vaudou. Ainsi, on se trouve à tenir

les enfants à l'écart. Bien que certains parents et même enfants de ces familles puissent adhérer à certaines pratiques du vaudou, tout se passe sous le couvert du tabou et dans le secret mutuel. C'est ce que j'ai appelé une forme *d'adhésion taboue* aux pratiques vaudou. Finalement, transcendant tous les milieux familiaux, les seuls « propos » vaudou que les parents adressent à leurs enfants ont pour objectif de faire des mises en gardes ou d'amener des paroles de réconfort aux enfants par rapport aux menaces constantes de certains maléfices. Ainsi, cette troisième façon d'aborder le vaudou entraîne les jeunes dans l'univers de la sorcellerie et du mal. J'ai donc qualifié cette réalité *d'avertissements préventifs face aux puissances symboliques*.

Dans l'*adhésion ouverte* et l'*adhésion taboue* face aux pratiques vaudou, surgit déjà la réalité d'une forme de clivage entre les milieux familiaux haïtiens où la réalité des pratiques vaudou, entraînée sur la scène publique, se trouve cachée par un épais brouillard de honte et de peur. De plus, la piste tracée par la réalité des *avertissements préventifs face aux puissances symboliques*, nous mène rapidement au concept de « barbare » développé par M. Laënnec Hurbon. Subséquemment, on comprend que, déjà à la maison, qu'on adhère ou pas à certaines pratiques du vaudou, l'éducation familiale haïtienne est transcendée par le complexe du rapport barbare/civilisé, ce qui amène l'enfant à intérioriser une dynamique de méfiance et de peur face à l'autre. Institution au cœur de toute scène publique, l'école ne peut échapper à ce dilemme.

Dans la deuxième partie de mon enquête, j'ai scruté les liens unissant les croyances vaudou et la réussite versus l'échec scolaire. J'ai débuté ma démarche en allant vérifier,

auprès des interrogés, à quels facteurs ils attribuent les causes des échecs scolaires en Haïti. Plusieurs raisons ont été évoquées par les participants : difficultés économiques et pauvreté sociétale (faibles infrastructures scolaires comme par exemple des classes trop petites et mal outillées, manque d'électricité, transport urbain chaotique etc) piètre qualité de l'enseignement, lacunes accumulées par les élèves au cours des années scolaires précédentes, exigences linguistiques francophones mal adaptées à la clientèle créolophone, faibles possibilités de soutien de la démarche intellectuelle des enfants par leurs milieux familiaux respectifs peu scolarisés, manque d'étude et de méthodes de travail, faiblesse de l'organisation de certaines directions d'écoles, de même qu'une piètre communication et un manque de cohésion entre le personnel des institutions scolaires et abus d'autorité. À tout ceci il faut ajouter le phénomène des élèves *surâgés* et du redoublement scolaire à outrance, excepté au sein des écoles plus performantes et majoritairement congréganistes.

Afin de mettre en lumière certains facteurs « de fond » qui me semblent être en partie à l'origine de nombreux échecs *et* de quelques réussites scolaires en Haïti, je fais immédiatement appel à l'information recueillie dans le quatrième thème des questionnaires de recherche, soit celui traitant des croyances vaudou, de l'école et des classes sociales. Nous sommes amenés par là sur la route de la renommée des institutions scolaires haïtiennes. Les participants à la recherche ont, par l'intermédiaire de ces questionnements, fait ressortir comment les écoles congréganistes maintiennent un taux de réussite scolaire fulgurant en rejetant de leurs classes tout élève incapable de performer. On n'y conserve que la « crème de la crème ». Contrairement aux facteurs

favorables à l'échec scolaire, comme ceux énumérés dans le paragraphe précédent, ces écoles savent s'organiser, elles savent embaucher des enseignants qualifiés, qui eux, savent offrir un suivi aux élèves, leur imposer des exigences intellectuelles et les mettre régulièrement en situation d'exercice. Mais par-dessus tout, plusieurs interrogés soulignent et expliquent comment la clientèle de ces institutions est constituée principalement de l'élite haïtienne. Il s'agit d'élèves doués qui proviennent de milieux favorisés pouvant satisfaire leurs besoins de base (sécurité, nourriture, lumière pour étudier, soutien intellectuel etc) nécessaires à la réussite scolaire.

On comprend donc que la structure de l'école, sans même encore effleurer le contenu des cours, génère à elle seule l'exclusion de tout individu ne provenant pas d'une classe économique moyenne ou aisée. En effet, les exigences mêmes du travail intellectuel imposé demandent que l'individu évolue au sein d'un environnement stable lui procurant le nécessaire pour vivre, afin de pouvoir disposer des énergies indispensables à un travail intellectuel. Le rejet hors de l'école des individus ne parvenant pas à obtenir la moyenne de passage exigée en classe, au lieu de chercher à adapter l'éducation afin de rejoindre le plus grand nombre de jeunes possible, est une preuve de l'enfermement de l'élite sur soi au regard du reste du peuple.

De leur côté, Houtart et Rémy affirment que l'instruction et l'exercice de la réflexion, objets essentiels de l'institution scolaire, représentent une porte d'entrée importante dans l'univers de la pensée analytique. Ainsi la structure scolaire générerait d'elle-même l'exclusion des gens ayant un type de pensée symbolique, car ces derniers auraient besoin

d'une éducation de qualité pour développer un type de pensée analytique, mais puisque le système des meilleures écoles n'est pas adapté à leur réalité, ils ne peuvent avoir accès qu'à des écoles «borlettes», qui ne permettent pas véritablement de s'instruire et d'apprendre à réfléchir. Ce rejet camouflé, cette violence passive exercée sur «l'autre» illustre bien la position de «l'agresseur», incarné par l'élite haïtienne et préalablement présenté par Houtart et Rémy. (Il en est de même pour le concept de «civilisé» décrit par Hurbon.)

Par la suite, j'ai aussi cherché, par l'intermédiaire des entrevues de recherche, à connaître la place du vaudou au sein de l'école, c'est-à-dire soit par l'intermédiaire des contenus de cours enseignés par les professeurs ou encore par l'information divulguée au sein des manuels scolaires. Les résultats des entrevues m'ont permis d'apprendre que dans l'ensemble les professeurs des écoles primaires et secondaires n'abordent pas le sujet du vaudou en classe, à l'exception de la mention de la cérémonie historique du Bois Caïman et de quelques allusions au vaudou par l'intermédiaire d'auteurs haïtiens découverts dans les cours de littérature haïtienne au cours des deux dernières années du secondaire. Au contraire, plusieurs participants en ont profité pour me rappeler combien le sujet du vaudou est tabou et l'un d'entre eux me témoignait comment même à l'université, unique milieu scolaire plus ouvert sur le sujet, (on pense principalement ici aux facultés des sciences humaines telles que celles de sociologie, d'anthropologie ou d'ethnologie) certains parents et certains élèves réagissent négativement et interviennent même auprès des professeurs universitaires qui font place au dialogue ou qui s'expriment ouvertement sur le vaudou.

Enfin, dans le cadre du troisième thème de questions abordées avec les interviewés qui s'appelle : croyances vaudou et manuels scolaires, j'ai cherché à découvrir les notions ou des informations disponibles sur le vaudou ou les croyances vaudou à l'intérieur même des manuels scolaires employés avec les enfants du primaire et du secondaire. Le résultat de mes recherches a été exactement dans le même sens que ce qui a été relevé par rapport au contenu des cours. On découvre donc que l'on mentionne simplement la cérémonie du Bois Caïman dans un volume d'histoire que les élèves utilisent en fin d'études secondaires et on aborde indirectement le sujet par l'intermédiaire des livres de littérature haïtienne. Ainsi, le vaudou, bien que présent en terme de pratiques au sein de certaines familles, s'avère absent des contenus des cours dispensés à l'école, de même que du contenu des livres employés en classes primaires et secondaires. Bien que certains manuels scolaires illustrent diverses réalités plus adaptées à Haïti (illustrations de personnages à la peau noire, présence de fruits et de légumes tropicaux etc.), le sujet du vaudou n'est pas du tout abordé. Au contraire, on trouve encore plusieurs manuels scolaires couramment utilisés qui proviennent directement de la France ou du Québec et qui véhiculent un langage et des exemples tirés de la culture occidentale. Ainsi, que ce soit à travers la forme d'organisation des écoles, du contenu des cours ou celui des manuels scolaires employés, il y a rejet de tout ce qui rejoint la culture de la pensée symbolique en Haïti.

Suivant la logique des questionnements sur le thème des croyances vaudou et de la réussite versus l'échec scolaire, j'ai entrepris, dans un deuxième temps, de questionner

directement les participants en leur suggérant des comportements concrets possibles qu'ils pourraient adopter à partir des croyances vaudou populaires, dans l'objectif de favoriser la réussite ou l'échec scolaire. Donc, les informations découvertes dans le deuxième thème : croyances vaudou et réussite versus échec scolaire relèvent des comportements précis touchant la réussite et l'échec scolaire en lien avec les croyances précises suivantes : les bains de chance, les *pwen*, les *loa*, les techniques surnaturelles, les morts, les *hougan* et *manbo*, les mauvais sorts ainsi que les *chanpwèl* et les loups-garous. Plongé dans ce pur univers de croyances, ce qui est important de comprendre c'est qu'il ne s'agit pas ici de savoir si les pratiques employées s'appuient sur quelque chose de valable ou si elles « fonctionnent réellement ». L'important est de voir si les gens y **croient**, car dans la mesure où ils y croient, leurs activités et leurs comportements avec autrui reflète ce qui les habite et c'est ainsi que les croyances influencent les divers domaines de la vie des gens et ainsi le domaine scolaire, la réussite et l'échec.

L'information recueillie m'amène donc à comprendre qu'il y a principalement trois formes d'utilisation des pratiques vaudou. La première sert à **promouvoir**, à aider l'utilisateur des pratiques vaudou à obtenir une forme de réussite. La deuxième forme d'utilisation des pratiques vaudou a pour objectif de **nuire** à une autre personne. On se sert de mauvais sorts pour nuire à celui ou celle qui risque d'obtenir ou qui obtient ce que l'on désire soi-même. Et finalement, on se sert des pratiques vaudou afin de se **protéger** de ceux qui utilisent des pratiques vaudou pour nuire à autrui.

Dans le cadre scolaire, ces réalités ont été présentées de diverses façons. La croyance dans la puissance des *loa* se traduit par le fait que certaines gens font appel aux pouvoirs de différentes divinités surnaturelles pour qu'ils interviennent en faveur de leur réussite scolaire. Pour ce faire, certains vont consulter des *hougan*, qu'on croit eux aussi, posséder des pouvoirs spéciaux, afin qu'ils effectuent des demandes auprès des *loa* en leur nom. D'autres emploient simplement la prière sans l'intermédiaire d'un *hougan*, afin de demander aux *loa* de les aider à réussir à l'école. Dans le même ordre d'idées, le *hougan* interviewé au cours des entrevues m'a confié que bon nombre de personnes lui demandent de faire des choses en leurs faveurs, afin justement de mieux réussir au plan scolaire ou afin d'obtenir certaines promotions à l'école où ils enseignent ou encore de favoriser la popularité de leur institution scolaire. Il m'a, entre autres, parlé du personnel de direction de certaines écoles qui utilisent diverses techniques surnaturelles comme des prières ou des oraisons spéciales afin d'attirer le plus d'élèves possible à s'inscrire chez eux. J'ai aussi eu le témoignage de professeurs affirmant que certains enseignants cherchent, à travers les pratiques vaudou, des puissances mystiques leur permettant d'accéder à de meilleurs postes d'enseignement. Ainsi, les pratiques vaudou ne servent pas uniquement à favoriser la réussite des élèves à l'école, mais aussi celle du personnel qui y travaille.

À l'inverse, alors que j'ai questionné les participants à propos des croyances vaudou qui ont une connotation plutôt négative, je me suis trouvée à identifier des éléments qui sont interprétés comme nuisant à la réussite scolaire et parfois même stimulant l'échec. Ces croyances vaudou tournent autour des thèmes suivants : les zombis, loups-garous, les

bandes de *chanpwèl* et les mauvais sorts (*wanga*, *baka*, *kout poud*). Ce qui ressort des croyances entourant les zombis, les loups-garous et les *chanpwèl* est que la peur qui accompagne ces incarnations du concept de « barbare » est alimentée par les contes exposés aux enfants avant de se coucher le soir. Certains interviewés m'ont confirmé que la peur engendrée par ces contes les empêchait de dormir alors qu'ils étaient enfants.

J'avais émis l'hypothèse que ces dérangements pendant le sommeil auraient pour conséquence de fatiguer les enfants et de diminuer leurs capacités de concentration à l'école, et par le fait même de nuire à leur rendement scolaire. Je m'étais influencée d'un commentaire apporté dans la revue *Migrants-Formation* où on relate qu'une équipe de professionnels Français, oeuvrant dans le domaine de l'éducation et de la médecine, avaient détecté qu'une jeune élève haïtienne (ainsi que ses frères) dormaient continuellement en classe à cause d'insomnies nocturnes, habités par la crainte que des zombis ne viennent les embêter. Cette situation avait pour conséquence de nuire à leurs apprentissages scolaires. Les résultats de ma propre recherche ne permettent pas de vérifier cela, bien que certains interviewés se rappellent avoir eu le sommeil perturbé par la peur des zombis et des loups-garous. C'est le lien avec l'école que je n'ai pu établir. Toutefois, cet exemple permet de saisir comment on véhicule et on inculque, en Haïti, et ce depuis un très jeune âge, la peur du « barbare ». Les croyances entourant les mauvais sorts (*wanga*, *baka* et surtout *kout poud*) prend une plus grande place dans le contexte scolaire. En effet, les entrevues de recherche m'ont fait comprendre que les adultes et dans ce cas-ci particulièrement les parents seraient les principaux utilisateurs de mauvais sorts dont ils se serviraient afin de nuire à la réussite scolaire d'un autre élève, afin que

son propre enfant soit le meilleur. La croyance veut que les mauvais sorts soient intégrés dans des manuels scolaires, des stylos, des vêtements ou tout autre objet appartenant à la personne visée. En utilisant l'objet ensorcelé, la personne développerait une maladie, deviendrait tout simplement incapable d'étudier ou mourrait carrément. Ainsi, une forme d'interdiction informelle de prêter ses effets personnels scolaires aux autres circule en Haïti. De plus, selon certains interviewés, j'ai pu apprendre qu'une véritable « guerre » entre enseignants et autres membres du personnel scolaire existe dans le même sens. Ainsi, l'un des interviewé m'a témoigné avoir quitté, à différentes reprises, les postes d'enseignant qu'il occupait de crainte d'être victime d'un mauvais sort. Ainsi, on comprend que non seulement les mauvais sorts pourraient être à l'origine d'échecs scolaires des élèves, mais aussi que la peur que certains professeurs en ont créé une forme d'instabilité chez le personnel enseignant. J'émetts l'hypothèse que le changement régulier du personnel ne doit certainement pas aider à la réussite scolaire des élèves.

À travers la recension des faits entourant les croyances vaudou rattachées aux mauvais sorts, l'omniprésence des sentiments de jalousie et de vengeance se fait voir. Un interviewé m'a particulièrement expliqué comment le fait d'envier profondément l'autre amène certaines personnes à utiliser des moyens pour nuire à cet autre. Cette pratique est tellement intégrée dans le système haïtien qu'on a même donné un nom aux différentes façons de faire pour atteindre quelqu'un mystiquement. Ainsi on appelle « *detoune* » le fait de se servir de quelqu'un (exemple : son propre enfant) pour atteindre quelqu'un d'autre :

R : [...] C'est juste [...] ce qu'on appelle en créole "*detoune*". "*Detoune*" ça veut dire, [qu'il y a] quelqu'un qui est en train de progresser [et] on

essaie [...] de le faire régresser. Donc là, un parent peut utiliser son enfant pour faire régresser un autre enfant, [...] voulant que son enfant progresse mieux que l'autre. Ça c'est des affaires de haine [...] qui se passent dans des milieux, bon, où y a beaucoup de promiscuité et dans les milieux assez défavorisés où les gens ne sont pas instruits du tout.

Q : Ok, mais alors, peux-tu me donner un exemple de qu'est-ce qu'ils peuvent faire [...] en se servant de leur enfant pour atteindre un autre enfant pour le faire régresser?

R : [...] Un parent peut utiliser un enfant pour envoyer [...] je dirais une quelconque potion à un autre enfant et [...] par exemple, heu, le réduire à l'état légume; c'est-à-dire le tuer. [...] Ce qui efface l'enfant de la surface de la terre carrément. Donc, comme ça [...] l'autre parent, [...] qui a été victime, peut toujours essayer de savoir ce qui s'est passé en allant chez un *hougan* et ça peut commencer ainsi, [...] comme une bataille entre deux parents, mais de façon très mystique.¹⁹³

Ce qui est surprenant face à cette réalité, c'est l'effort qui est mis à faire **régresser** l'autre. Alors que les gens pourraient concentrer leurs énergies à travailler pour « rattrapper » l'autre, on se concentre plutôt ses énergies à envoyer des mauvais sorts ou à tenter de se protéger de ceux qu'on pourrait recevoir par l'intermédiaire de bains de chance ou autres processus offerts par les *hougan* et *manbo*. Bien que certains interviewés aient amené le fait que certaines personnes font appel aux *loa* et aux *hougan/manbo* afin de mieux réussir à l'école, les témoignages que j'ai recueillis par rapport à ce genre de demandes m'indiquaient que ceux qui en font sont généralement dans une situation difficile où, ayant peu travaillé et éprouvant des difficultés à réussir, ils craignent l'échec. Aucun témoignage ne m'indiquait qu'ils faisaient ces demandes alors qu'ils sont déjà en situation de réussite. De plus, depuis le début des explications de l'utilisation des mauvais sorts, les termes de jalousie et de vengeance sont continuellement présents. Or, dans l'un de ses ouvrages, M. Bruner fait apparaître

¹⁹³ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Roméo Hurbon*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince,

l'importance de l'affectif dans l'apprentissage comme moteur fondamental de toute motivation scolaire et ce, à travers toute culture éducationnelle :

A final point relates to the place of emotion and feeling. It is often said that all "cognitive psychology," even its cultural version, neglects or even ignores the place of these in the life of mind. But it is neither necessary that this be so nor, at least in my view, is it so. Why should an interest in cognition preclude feeling and emotion? Surely emotions and feelings are represented in the processes of meaning making and in our constructions of reality. Whether one adopts the Zajonc view that emotion is a direct and unmediated response to the world with subsequent cognitive consequences, or the Lazarus view that emotion requires prior cognitive inference, it is still "there," still to be reckoned with. And as we shall see, particularly in dealing with the role of schools in "self" construction, it is very much a part of education.¹⁹⁴

On comprend que l'omniprésence des sentiments de jalousie, d'envie et de vengeance à l'origine de l'utilisation des mauvais sorts en milieu scolaire représentent de puissantes énergies émotives stimulant les comportements et attitudes face à l'apprentissage. Ainsi, le fait de jalouser l'autre et de travailler à l'empêcher d'avancer, ce qui au point de départ avait pour objectif de favoriser la réussite individuelle d'une personne sur une autre, contribue, à grande échelle, à la régénérescence continue d'un système d'anéantissement mutuel. Ainsi, l'individu ayant un type de pensée symbolique, ayant grandi à l'intérieur d'un univers symbolique de croyances dont certaines entraînent la peur, la méfiance, la jalousie et la vengeance, perpétue inconsciemment sa propre condition de dominé et contribue à l'échec même du système scolaire.

Entrevue (135 minutes).

¹⁹⁴ Bruner, J. (1996) *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts, London, England. Harvard University Press. p.12-13.

M. Jérôme S. Bruner, dans son ouvrage *Toward a theory of Instruction*¹⁹⁵, présente les concepts de *coping* et de *defending*, c'est-à-dire les concepts de *coopération* et de *défense* face à l'apprentissage. Les explications de M.Bruner laissent entrevoir une possibilité de compréhension encore plus profonde, au plan culturel et éducationnel, du phénomène précédemment mentionné. L'origine de l'étude de M.Bruner vient du fait qu'il se questionnait sur les raisons qui faisaient que certains élèves intelligents apprennent bien et que d'autres tout aussi intelligents n'apprennent pas. Il explique d'abord que toute forme d'apprentissage est faite à l'intérieur de certaines limites d'ouverture et de fermeture à l'apprentissage. Un individu ne pourrait absorber intégralement les apprentissages qui lui sont offerts, sinon il se trouverait à annihiler complètement sa propre personnalité. À l'autre extrême, un individu qui se défendrait totalement face à tout apprentissage se situerait dans une situation de repli sur soi complet et d'impossible évolution. Ainsi, M.Bruner en est venu à expliquer qu'il existe deux formes d'attitudes face à l'apprentissage. La première attitude, la *coopération*, reflète l'attitude d'élèves qui apprennent sans difficulté puisqu'ils ne sentent pas l'intégrité de leur être menacée par les apprentissages scolaires qu'ils effectuent. L'autre attitude, celle de la *défense* est celle adoptée par les individus qui s'efforcent d'éviter ou de fuir tout apprentissage menaçant leur intégrité. Ainsi un individu adoptant, inconsciemment, une attitude de défense, concentrera ses énergies à ne pas apprendre, afin de protéger son identité personnelle :

Coping respects the requirements of problems we encounter while still respecting our integrity. Defending is a strategy whose objective is avoiding or escaping from problems for which we believe there is no solution that does not violate our integrity of functioning.¹⁹⁶ »

¹⁹⁵ S.Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Massachusetts, London, England. Harvard University Press. 176 pages.

¹⁹⁶ S.Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Massachusetts, London, England. Harvard University Press. p.129.

Dans son livre, M.Bruner donne l'exemple d'un jeune garçon dont le père avait eu de sérieuses difficultés d'apprentissages à l'école secondaire, tandis que la mère, brillante et bonne apprenante, avait travaillé à aider son conjoint à réussir, tout en lui faisant sentir son incapacité intellectuelle. Bien que brillant, leur jeune garçon échouait à son tour. À la lumière de ses travaux, Bruner a découvert que, puisque le jeune garçon s'était identifié à son père, il concentrait ses énergies à ne pas apprendre, tout comme ce dernier l'avait fait. Par ce comportement, le jeune garçon évitait ainsi de menacer sa propre identité.

Je pense ici que l'attitude de *défense* décrite par M.Bruner correspond très bien à l'attitude du *marron* décrite par Houtart et Rémy. Ainsi on pourrait dire que bon nombre d'Haïtiens et d'Haïtiennes adoptent une attitude de *marronnage scolaire*. Face à une culture scolaire occidentalisée, ne véhiculant pas les valeurs ni les phénomènes de la réalité des gens ayant un type de pensée symbolique, ces derniers dont l'intégrité culturelle est menacée, adoptent une attitude d'évitement et de fuite face à la culture de l'école. Une attitude *défensive* bloquerait donc leurs apprentissages et contribueraient, par le fait même à l'échec du système scolaire haïtien.

M. Bruner ajoute que la réaction spontanée de l'éducateur, face à des élèves dans de telles situations, est de tenter d'amener le jeune à quitter une forme d'apprentissage en surface (ex : mémorisation, par cœur etc.) pour parvenir à une forme d'apprentissage en profondeur qui permet d'intégrer des stratégies de résolution de problèmes réutilisables

dans diverses situations. Toutefois, l'intervention professorale n'est pas adéquate puisque le véritable problème n'est pas ici un problème d'apprentissage, mais bien un problème de menace d'identité culturelle. La culture de l'école ne correspond pas à la culture de l'apprenant. Ce dernier, anxieux face à la tâche scolaire demandée, développe donc des stratégies de non-apprentissage :

In a word, their efforts to defend themselves from the activity of learning and from its consequences made it extremely difficult for them to get to the activity of "school learning" itself. Their schoolwork created certain psychological problems that were much more compelling than school problems and that drastically altered their approach to conventional school learning. They could not, in short, cope with the demands of schoolwork unless and until they were able to defend themselves against the panic of impulse and anxiety that the demands of schoolwork set off in them. Here, then, was a classic antinomy. It was not that they were unable to learn in the conventional sense of that word- for in fact there was much learned canniness in their defensiveness against learning, and later there was often much talent in the way in which they approached school problems when the clamor of defense requirements had been in part quieted.¹⁹⁷

Les résultats du test *Résultats Plus*¹⁹⁸ que j'ai fait passer à mes élèves me révélaient une tendance en ce sens. En effet, le test présentait une trop grande proportion accordée à la chance comme facteur de réussite scolaire. De plus, la faible motivation des élèves vis-à-vis l'école nuit certainement à leurs apprentissages. On peut donc supposer que pour plusieurs de ces jeunes filles le milieu culturel de l'école ne correspond pas à celui de la maison, ces deux réalités en viennent à se confronter intérieurement et le résultat est une forme de fuite face aux apprentissages : le *marronnage scolaire*.

¹⁹⁷ S. Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Massachusetts, London, England. Harvard University Press. p. 131-132.

¹⁹⁸ Voir l'annexe 13 : *Résultats Plus* pour plus de détails sur le contexte de passation du test.

Ainsi en Haïti, la structure excluante des écoles de bonne réputation, le contenu des cours et des manuels scolaires vides de toute culture vaudou, l'attitude autoritaire des professeurs, le clivage social, le travail de rabaissement de l'autre à travers le rôle du maître qui traite l'autre en sous-homme, contribuent à ce que l'autre soit rejeté du système scolaire et à ce qu'il adopte une attitude auto-défensive face aux apprentissages que l'autre, (le maître ; le dominant dans ce cas ci) lui enseigne. On se défend de la culture autre, occidentalisée, qui cherche à s'imposer par la domination et le rejet. Cette attitude défensive s'incarne dans le marronnage, la fuite. Cette fuite, dans le domaine scolaire est de l'ordre du symbolique. Muni d'un « masque », l'élève joue le jeu. Assis à son bureau, il semble travailler, écouter et peut même sembler intéressé, mais intérieurement, une lutte engagée se joue. L'élève développe des stratégies de non-apprentissage afin de survivre, pour ne pas être englouti par le maître, celui qui a développé la pensée analytique et qui cherche soit à le transformer pour qu'il lui ressemble, à le soumettre ou à le rejeter carrément. Ainsi, dans la société haïtienne actuelle, alors que le rapport maître/esclave est toujours présent, la fuite de l'esclave n'est pas en forêt, mais à travers un univers symbolique constitué d'anti-valeurs incompréhensibles par les nouveaux « maîtres ». Un jeu de rôles très puissant s'instaure donc entre les différents partis en litige.

D'un autre côté, mené par la jalousie et « l'instinct » de vengeance, le peuple nuit à celui qui pourrait parvenir à une quelconque ascension sociale. Dans le domaine scolaire, on jette des mauvais sorts à ceux qui réussissent mieux que soi, à l'enfant qui dépasse son propre enfant. Jalousie et vengeance étant omniprésents même entre membres d'une

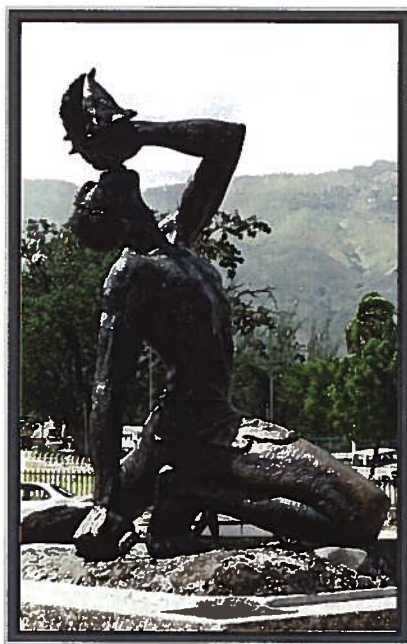
même famille, un réflexe de méfiance intense se met en place : « Ne prête pas tes livres à ton ami... » On cherche alors des protections chez le *hougan* ou la *manbo*, on prie les *loa* pour qu'ils viennent nous aider à réussir. En étant jaloux les uns des autres, on s'empêche mutuellement de progresser et en bout de ligne, cette « régression » a pour conséquence de mettre en place une forme de système qui répète toujours une formule dans laquelle le peuple s'empêche lui-même de s'intégrer au système d'éducation. De plus, de son côté, l'élite nourrit ce pattern en alimentant un système de domination, au cœur duquel tout un chacun, se sourit hypocritement alors qu'en réalité ils craignent tous le zombi, le loup-garou ou le membre d'une bande *chanpwèl*, bref ce barbare qui peut exister en l'autre. Au plan scolaire, cela se retrouve à travers l'abus d'autorité, à travers la culture analytique qui envahit la culture symbolique tout en ne lui donnant pas accès à cette culture et en niant la réalité de son vis-à-vis.

Le marron, qui cherche à protéger sa propre culture, se replie finalement sur lui-même et n'évolue pas, car il n'est pas en contact avec l'autre. Il faut souligner aussi que le fait de s'empêcher les uns les autres de monter parmi le peuple, ça fait aussi que leur culture se protège (marron), mais en même temps ne s'ouvre pas à l'autre et donc n'évolue pas. Elle est dans une situation de non-atteinte, mais par le fait même de stagnation. Pour l'élite, eux aussi sont fermés sur eux-mêmes, car alors que le marron se réfugie de son côté, l'élite protège aussi sa culture en ne la confrontant pas à celle du peuple. Comment ne la confrontent-ils pas ? En ne tenant pas compte du peuple dans leurs écoles, en n'utilisant pas de volumes parlant de leur culture, en ayant des exigences impossibles pour le peuple. Ainsi ils demeurent dans leur tour d'ivoire. Par le fait même, eux non

plus n'évoluent pas, car ils ne s'ouvrent pas à l'autre : Ils s'imposent à l'autre ou jouent le jeu de leur laisser une place tout en ne leur en laissant pas.

CONCLUSIONS

Figure B Stature du nègre marron : Symbole de la libération des esclaves



<http://www.alain-blondel.com/Neg%20mawon.jpg>

La présente étude sur l'influence des croyances vaudou sur la réussite et/ou l'échec scolaire m'a permis de faire ressortir comment l'absence officielle de la culture vaudou, en parallèle avec l'utilisation clandestine des pratiques vaudou dans l'univers scolaire s'inscrit dans une dynamique d'enfermement et de blocage de la société haïtienne. Les réactions comportementales adoptées face à la réussite et l'échec scolaire, dévoilées par le témoignage des interviewés, illustrent comment la dynamique des partis en litige est concrètement nourrie. On comprend que tant que la pensée analytique sera mise au service de l'opresseur, cette dernière nuira au développement plutôt que de le servir. D'un autre côté la pensée symbolique haïtienne, empreinte du vaudou, se meut clandestinement au cœur d'un peuple économiquement écrasé, choisissant la fuite et le

repli sur soi face à l'agresseur, ce qui par conséquent, amène inconsciemment ces gens à reproduire leur condition sociale et par le fait même, à défavoriser le développement.

Partageant l'avis de Laënnec Hurbon, je crois que, dans un premier temps, la seule solution possible en Haïti est d'accepter de s'ouvrir à l'autre afin de se parler, d'accepter de reconnaître et de nommer les problèmes sociaux vécus mutuellement. C'est à travers le développement d'un esprit critique au service d'un bien-être commun que cette ouverture peut être possible.

À l'école, ce travail se traduirait d'abord par l'acceptation de la part de l'élite d'écouter et d'accueillir la réalité du peuple, afin de modifier l'organisation des écoles et d'offrir un système ouvert sur la culture vaudou. Ainsi, on pourrait travailler directement sur les représentations que les élèves se font de l'école, afin de remplacer l'attitude *défensive* de l'élève par une attitude de *coopération*. Ainsi rejoint, le peuple pourrait trouver une place qui lui ressemble plus au sein de l'institution scolaire et développer la confiance en soi nécessaire pour parvenir à s'affirmer plutôt que de fuir.

De plus, le travail de développement de l'esprit critique doit être fait à l'école. C'est lui qui peut permettre au peuple de s'outiller afin d'obtenir un meilleur partage des pouvoirs. Comme il en a été question lors de la description des rapports d'autorité, on se rappelle que plusieurs Haïtiens et Haïtiennes sont habités par la conviction que les autorités en place, tel que le président de la nation ou les divers *hougan* du pays, ont obtenu leurs pouvoirs de Dieu lui-même et qu'il est conséquemment impossible d'envisager une

quelconque remise en question des décisions de ces individus. On peut facilement comprendre comment une telle forme de pensée soutient le travail de domination de l'élite. C'est en prenant conscience des réelles intentions de l'autre et de son pouvoir d'action personnel que le peuple pourra être de taille pour forcer le changement entre les rapports d'autorité dans la société haïtienne.

Reprenant le point de vue de Gérard Barthélémy, je crois aussi que les Haïtiens et Haïtiennes devraient entreprendre des mouvements sociaux permettant de mettre de l'avant les valeurs communes qui les caractérisent. Il faut travailler à mettre en valeur ce qui rapproche culturellement plutôt que de continuellement chercher à mettre en évidence les différences, ce qui alimente le clivage social. Pour se faire, il faut absolument procéder à un travail de « dé-barbarisation » du vaudou, afin que les particularités africaines de l'Haïtien émergent. Qu'elles émergent à travers la culture vaudou, à travers la manière singulière de l'Haïtien de les vivre. L'originalité haïtienne existe, mais souvent exprimée à travers une forme d'insécurité identitaire profonde, elle séduit mystérieusement, toujours prête à fuir.

L'originalité de ce travail a été de mettre en relief comment le blocage social haïtien se vit concrètement au sein des institutions scolaires. Cette forme d'exploration de la culture haïtienne, des croyances vaudou à travers le phénomène de la réussite et de l'échec scolaire est inédite. De plus, la méthodologie que j'ai adoptée m'a permis de m'éloigner quelque peu des « sentiers battus » souvent explorés en Haïti, pour donner la parole aux individus et faire place aux faits, au lieu de tomber, comme l'affirme

Barthélémy, dans « d'innombrables monographies du type socio-économique, [ou] aussi [dans] des généralisations impulsives et intuitives qui caractérisent en général toute étude touchant les mentalités. »¹⁹⁹ De plus, je suis consciente d'avoir donné la parole à plusieurs jeunes de moins de vingt ans, individus dont la voix est traditionnellement silencieuse en Haïti.

Dans l'ensemble de cette étude, j'ai envisagé l'école dans l'optique du jeu des relations sociales et culturelles et des rapports sous-jacents tels que : agression(domination)/fuite(marronage). Il faut dire que cette conception du problème amène à penser certaines transformations dans la mesure où l'ensemble de la société elle-même change de mentalité. Comme certains problèmes relèvent avant tout de la responsabilité de l'école elle-même, (je pense entre autre à ses pédagogies désuètes, centrées sur le par cœur) celle-ci pourrait entreprendre d'elle-même un travail de modernisation en instaurant des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage animés par le désir de rendre autonomes les élèves. Une pédagogie centrée sur l'élève et sur des objectifs complexes d'apprentissage serait en soi un début de changement qui questionnerait fortement la structure sociale actuelle. Un tel type de pédagogie ne pourrait faire autrement que d'explorer la culture rattachée à la pensée symbolique haïtienne. C'est ce que veut dire enseigner en partant de l'élève. Ainsi, l'école aurait un impact sur la transformation nécessaire des rapports sociaux en Haïti.

¹⁹⁹ Houtart, F. et Remy, A. (2000). *Haïti et la mondialisation de la culture. Étude des mentalités et des religions face aux réalités économiques, sociales et Politiques*. Port-au-Prince/Montréal/Paris. CRESFED/L'Harmattan Inc./L'Harmattan. p.175.

ANNEXES

ANNEXE 1 : GRANDE SAINTE-ANNE ET L'ÉCHEC SCOLAIRE : L'HISTOIRE DE JENNIFER

Jennifer Anglade était l'une des élèves de ma classe de septième année fondamentale lors de mon séjour à Port-au-Prince en 2002-2003. Suite à la période d'examens précédant la période des fêtes, Jennifer est venue me trouver pour me demander mon aide. Avant tout, elle m'a avertie qu'elle n'avait pas bien composé et qu'elle savait qu'elle échouerait plusieurs examens. Par la suite, elle a entrepris de me raconter son cheminement scolaire au cours de l'année qui avait précédé, c'est-à-dire au cours de l'année scolaire 2001-2002, alors qu'elle terminait l'école primaire...

Jennifer m'a raconté comment elle avait eu de la difficulté à réussir tout au long de sa sixième année fondamentale. Arrivée au mois de juin, elle appréhendait les examens finaux, craignant non seulement échouer sa dernière étape, mais aussi son année scolaire entière. En fait, au fil des étapes ses résultats avoisinaient toujours la note de passage. Nerveuse à l'approche des examens de fin d'année, sa voisine l'a entendue témoigner ses craintes à l'une de ses amies. La voisine en question, que je dénommerai ici Marie, est alors allée voir Jennifer pour lui dire qu'elle allait faire quelque chose pour elle. Après quelques temps elle vint voir Jennifer et lui remis alors une petite culotte rouge et bleu et lui dit de porter cette petite culotte lors de ses examens. Garantissant succès à Jennifer, cette dernière savait que Marie venait de consulter un *hougan* en son nom. Jennifer alla alors faire ses examens en ayant pris soin évidemment d'avoir mis sur elle la petite culotte rouge et bleu.

À la fin de la période d'examens, Jennifer avait le sentiment d'avoir bien composé. À la réception de ses résultats, quelle ne fut pas sa surprise de voir qu'elle avait non seulement réussi, mais que la moyenne de ses résultats d'examens était d'environ vingt pourcent plus élevée que la moyenne de ses résultats au cours de cette même année scolaire... Suite à la période d'examens, Marie, la voisine, s'informa nécessairement auprès de Jennifer pour savoir quels avaient été ses résultats d'examens. Constatant son succès, elle dit à Jennifer qu'elle devrait maintenant lui donner une fleur ou lui donner de l'argent pour en acheter une, en retour de ce qu'elle avait fait pour elle. Marie lui expliqua qu'elle avait fait une demande en son nom auprès de « Grande Sainte-Anne ». Maintenant, il fallait remercier « Grande Sainte-Anne » pour ce qu'elle avait fait pour elle. Répondant positivement à cette demande, Jennifer n'a toutefois jamais apporté l'offrande en question. Depuis, Marie a commencé à donner des avertissements à Jennifer, la menaçant de possibilités d'échecs scolaires si cette dernière n'apportait pas la fleur exigée. Comme le temps passait, Marie aurait, semble-t-il, alourdi le poids des menaces en indiquant à Jennifer que si elle n'apportait pas la fleur, elle risquait même la mort.

Ainsi, croyant que j'aurais plus de crédibilité qu'elle, Jennifer est venue me trouver pour me demander de contacter sa mère en son nom, afin de lui expliquer son histoire avec Marie et de voir si sa mère ne pourrait pas l'aider à se procurer l'offrande en question. Intriguée par l'histoire j'ai contacté la mère de Jennifer qui m'a dit avoir l'intention de parler avec sa fille. J'ai su par la suite que la maman de Jennifer, qui venait à peine de se convertir au protestantisme, a dit à Jennifer qu'elle ne lui donnerait pas la fleur en question. Elle souhaitait plutôt faire en sorte qu'elle s'éloigne de tout ce qui touche de

près ou de loin au vaudou. Quelques mois plus tard, ce sont d'autres filles de ma classe qui sont venues me parler. Elles étaient inquiètes pour Jennifer qui, apparemment, se disait effrayée par de nouveaux avertissements reçus de la part de Marie. Ayant interviewé Jennifer au mois d'août, elle me dit à ce moment là que la situation de menaces perdurait toujours avec sa voisine et qu'elle la craignait encore plus, car elle venait d'apprendre qu'elle avait non seulement échoué sa septième année fondamentale, mais que les religieuses lui avaient dit que leur école ne l'accueillerait pas à nouveau en septembre. Elle percevait que les menaces de sa voisine étaient maintenant mises à exécution. Prise par cette histoire de « fleur dûe », Jennifer affirmait qu'elle ne pourrait plus réussir à l'école, tant et aussi longtemps qu'elle n'aurait pas remis cette fameuse fleur pour « Grande Sainte-Anne », peu importe qu'elle étudie ou pas.

ANNEXE 2 : VAUDOU, PEUR ET RESPECT À L'ÉCOLE : L'ANECDOTE DE ROMÉO

R : [...]E, bon, donk, e, manman m, pandan tout peryod de maladi l lan, e, lè m di tout peryod, kòm si, jiska 12 an, lè m tap rantré ici, e, lè m tap rantré Pòtoprens, li te di mwen, e, de pawòl kè, m te jije de pawòl granmoun, men kè, e, déjà, e, ki te fè yon, ki te gen on gwò lyen ak fason kè m te sipoze viv. E, donk, li te egzplike m tout sa geyen, on tikal, kòm si nan, e, nan fasad sitiasyon kè m pral geyen pou m fè fas nan lavi. Lè m te fèk rantré lekòl, kote m te ye a, puiskè m te sèl moun ki te sòti Kabarè, ki te vin lèkòl a lekòl sa...

[...] Et donc, ma mère, tout au long de sa période de maladie, (lorsque je dis "pendant sa période de maladie", j'entends par là jusqu'à ce que j'aie douze ans) alors que j'allais rentrer à Port-au-Prince, m'a dit des paroles qui pour moi me sont apparues comme des paroles de sagesse fortement en lien avec la façon avec laquelle j'étais supposé vivre. Et donc, elle m'a expliqué différentes situations auxquelles j'aurais à faire face dans la vie. Alors que je venais tout juste d'arriver à l'école où j'étais et puisque j'étais le seul de Cabaret à être venu à cette école...]

Q : Hum, hum
[Hum, hum]

R : ...ki se, yon milye ki konpoze de klas moyènn e de la haute bourgeoisie, nan peyi a...
[...qui est un milieu fréquenté par la classe moyenne et de la haute bourgeoisie du pays...]

Q : Wi. Nan ki lekòl?
[Oui. Dans quelle école?]

R : Elèv... C'était, heu, Institution Saint-Louis de Gonzague.
[Les élèves... C'était, heu, L'Institution Saint-Louis de Gonzague.]

Q : Wi, ok.
[Oui, ok.]

R : E, elèv yo ki pa t konnen m te konn rele m " nèg andeyò ", yo te konn rele m " peyizan ".
[Eh, les élèves qui ne me connaissaient pas m'appelaient "le nègre qui vient de la campagne" ou encore "le paysan".]

Q : Hum, hum.
[Hum, hum]

R : E, men mwen menm, youn nan bagay ki te pèmèt kè m te defann mwen, yon lè, sa te, m te di yo kè m te ougan. Sa m te fè. Mwen te...

[Et l'une des choses qui m'a permis de me défendre c'est qu'une bonne fois je leur ai dit que j'étais un *hougan*. Ce que j'ai alors fait, c'est que j'ai...]

Q : À l'école, tu t'es défendu contre des élèves en disant que tu étais ougan?
[À l'école, tu t'es défendu contre des élèves en disant que tu étais *hougan*?]

R : Oui
[Oui]

Q : Ok, comment?
[Ok, comment?]

R : Bon, j'ai acheté une bouteille de Rhum, de klèren quasiment.
[Bon, j'ai acheté une bouteille de Rhum, de *clairin* quasiment.]

Q : Tu avais quel âge?
[Tu avais quel âge?]

R : J'avais, ben 12 ans, j'étais en 6e secondaire.
[J'avais, bien 12 ans, j'étais en 6e secondaire.]

Q : Hum, hum.
[Hum, hum.]

R : Et, et j'ai acheté un mouchoir.
[Et, et j'ai acheté un mouchoir.]

Q : Allô?
[Allô?]

R : J'ai acheté un mouchoir. Oui! J'ai acheté un mouchoir rouge, puis j'ai été à l'école avec.
[J'ai acheté un mouchoir. Oui! J'ai acheté un mouchoir rouge, puis j'ai été à l'école avec.]

Q : Sur ta tête?
[Sur ta tête?]

R : Non, non, non pas sur ma tête, mais dans ma poche.
[Non, non, non pas sur ma tête, mais dans ma poche.]

Q : Hum, hum.
[Hum, hum.]

R : Et avec heu, la bouteille de Rhum également. Et j'avais un autre bonhomme qui venait de Las Carobas, qui s'appelait Claudel et...

[Et avec heu, la bouteille de Rhum également. Et il y avait un autre bonhomme qui venait de Las Carobas, qui s'appelait Claudel et...]

Q : Las Carobas c'est où ça exactement?

[Las Carobas c'est où ça exactement?]

R : Et lui, et lui aussi, quoi?

[Et lui, et lui aussi, quoi?]

Q : Où est-ce Las Carobas, exactement? Ki kote vil sa a?

[Où est-ce exactement Las Carobas? Où est située cette ville?]

R : Las Carobas se heu, dans un petit peu le Plateau Central.

[Las Carobas se heu, dans un petit peu le Plateau Central.]

Q : Ok

[Ok]

R : Et...

[Et...]

Q : Yo tap rele l " paysan " tou, timoun yo?

[Les autres enfants l'appelaient aussi " le paysan"?]

R : Oui et comme je pouvais lui parler et lui aussi se faisait passer pour un ougan, on, on a pris de la chaux, la chaux c'est du sable.

[Oui et comme je pouvais lui parler et lui aussi se faisait passer pour un *hougan*, on, on a pris de la chaux, la chaux c'est du sable.]

Q : Oui, blanc là.

[Oui, blanc là.]

R : Oui, du sable blanc calcaire.

[Oui, du sable blanc calcaire.]

Q : Hum, hum

[Hum, hum]

R : Et on a commencé à tracer sa n rele an bon kreyol "vèvè".

[Et on a commencé à tracer ce que nous appelons en bon créole des "vèvè"]

Q : Hum, hum. Tu savais faire des "vèvè"?

[Hum, hum. Tu savais faire des "vèvè"?]

R : Wi, m konn, m konn kèk, m konn kèk e, tace ladan yo, wi.

[Oui, j'en connais quelques-uns. Je sais comment en tracer quelques-uns parmi ces derniers.]

Q : Hum, hum.

[Hum, hum]

R : Et, et on a commencé à tracer ça, on a commencé à boire du clairin et à dire, bon à faire des incantations, kè nou pa t konnen twò byen tou. Men nou te rale mouchwà nou, nap di : Bawòn sou la kwà, kwà, pase sou kanga, ga. Mais c'était juste pour impressionner lèt timoun yo...

[Et, et on a commencé à tracer ça, on a commencé à boire du clairin et à dire, bon à faire des incantations : "Bawòn sou la kwà, kwà, pase sou kanga, ga." Mais c'était juste pour impressionner les autres enfants.]

Q : Hum, hum.

[Hum, hum.]

R : ... lèt élèv yo. Epi yo te vin respèkte nou paskè yo te konnen kè nou te de ougan. Epi nou tap bwè klèren, nou tap souffle klèren sou, sou bicèp nou, nou tap souffle klèren sou kuis nou, nou lime yon alimèt, nou souffle klèren sou li epi li fè on gwò flam difè. E donk, nou te fè lèt yo pè, e yo te enpresyone, yo te vin respèkte nou paskè yo te panse ke nou, kòm nou tap ba yo prèsyon, m te di : " A si on nèg manke anmède m, si on nèg manke ban m kou, map fè l al travay tè nan peyi m. Map fè l toune yon zonbi, map fè l travay tè nan peyi m. "

[...les autres élèves. Et ils ont fini par nous respecter parce qu'ils savaient que nous étions *hougan*. Et ensuite, nous buvions du *clairin*, nous en soufflions sur nos biceps et sur nos cuisses. Ensuite, nous allumions des allumettes et soufflions encore le *clairin* dessus pour voir monter une grosse flamme. Donc nous faisions peur aux autres, ils étaient impressionnés et ils en sont venus à nous respecter. Aussi, je leur mettais de la pression en leur disant : "Si l'un d'entre vous vient m'emmerder ou s'il vient me donner des coups, je vais le faire aller travailler en province. Je vais le transformer en zombi et je vais l'envoyer travailler la terre chez-moi. "]

Q : Ok

[Ok]

R : Sa te prèsyon

[Je leur mettais de la pression.]

Q : Pour vous faire respecter.

[Pour vous faire respecter.]

R : Sa te prèsyon. Oui, pour nous faire respecter et on nous a respectés.

[Je leur mettais de la pression. Oui, pour nous faire respecter et on nous a respectés.]

Q : On vous a respecté ou on avait peur de vous?

[On vous a respectés ou on avait peur de vous?]

R : On avait peur de nous, donc, automatiquement c'était le respect. C'était le respect, heu, (légers rires), donc heu...

[On avait peur de nous, donc, automatiquement c'était le respect. C'était le respect, heu, (légers rires), donc heu...]

Q : Dirais-tu que le respect était instauré par la peur à l'école, à ce moment là, avec les autres élèves?

[Dirais-tu que le respect était instauré par la peur à l'école, à ce moment là, avec les autres élèves?]

R : Oui par, heu, oui c'était par la peur, la peur de, de, d'être tué, par un autre, bon rien que par des sorts là.

[Oui par, heu, oui c'était par la peur, la peur de, de, d'être tué, par un autre, bon rien que par des sorts là.]²⁰⁰

²⁰⁰ Foley, M. (2004). *Entrevue avec Roméo Hurbon*, Entrevue téléphonique, Montréal/Port-au-Prince, Entrevue (135 minutes).

ANNEXE 3 : MALADIE ET RÉUSSITE SCOLAIRE : L'ANECDOTE DE M. CLERVAL

Q : Ok, ok

Est-ce que vous savez si certains élèves se vengent en donnant des coups de poudre aux autres élèves?

R : C'est fort possible.

Q : Oui. Avez-vous vu ça...

R : Au contraire, je vais vous expliquer ce qui s'est passé !

Q : Oui, oui

R : Mon frère qui était malade...

Q : Oui

R : ...d'après ce qu'on a dit, il était dans une école [où] j'ai été après l'échec que j'ai eu à la faculté des sciences.

Q : Ok

R : Mais, il est un type quelque peu pédant, si on peut dire.

Q : Ok

R : Qui réussit bien. Maintenant y avait un autre étudiant à l'école, qui était comme on dit, comment je peux dire ça, qui était jaloux un peu de sa réussite...

Q : Oui, oui

R : ...il [le frère] avait une chemise que ma sœur [...] lui avait apportée en Haïti. [...] L'autre étudiant lui a dit : "Oh, ta chemise [...] c'est beau..."

Q : La chemise de votre frère?

R : Oui, [elle est belle], or donc, [il] aurait aimé avoir une chemise comme ça. Mais étant donné [que] c'était un modèle un peu rare, [il ne] peut pas...

Q : la donner...

R : ... l'acheter, [il ne] peut pas l'acheter. Alors il a demandé à mon frère de lui prêter la chemise, pour qu'il puisse aller voir un tailleur pour lui...

Q : pour lui faire...

R : ...pour lui confectionner une chemise pareille. Maintenant il a pris la chemise et puis, après une semaine il a retourné la chemise à mon frère et c'est le jour même que mon frère a porté la chemise qu'il est tombé malade. Or donc, vous voyez que c'était lui qui avait mis quelque chose dans la chemise de mon frère.

Q : Hum

R : C'est pour cette raison que, [...] en fait, hé la blonde [...] de mon frère, l'avait amené dans son pays, disons, à Marchand Dessalines pour voir un...

Q : Un *hougan* !

R : Un *bokòr*, pour voir ce qui avait...

Q : ...Ce qui avait été mis dans la chemise ou pas.

R : Y avait, c'est là mon problème, y avait tellement de choses qu'on a dit autour de la maladie de mon frère, or donc on n'arrive pas vraiment à cerner la cause. Mais ça arrive. Y en a qui font du mal à d'autres parce que les autres ne divaguent pas.

Q : Est-ce que votre frère pense que [...] c'est effectivement ça qui s'est passé? Que l'autre ami heu...

R : Y avait tellement de versions, comme je te dis!

Q : Oui

R : Par exemple, [...]mon frère est tombé malade, [...] le mardi. Le [...] dimanche soir, il a été à une fête chez un ami. Il a bu, ensuite, lendemain, lundi, il est allé à l'école [et] son camarade lui a donné la chemise. C'est dire, [il] y avait plusieurs versions, on a dit que c'est une bière qu'il avait prise à la fête.

Q : Hum, hum

R : C'est qu'on avait mis un poison là.

Q : Dans [...] la bière.

R : Dans la bière, ensuite on a parlé de la chemise, on m'a dit que c'est une poudre [...] que... C'est dire qu'il y a tellement de versions, qu'on ne sait pas quelle version croire.

Q : Et puis, il disait que la chemise, c'était parce que l'autre était jaloux de lui à l'école.

R : C'est ça !

Q : Parce qu'il réussissait mieux...

R : C'est ça, c'est exactement, exactement ça.

Q : Ah bon. Ok, ok.

ANNEXE 4 : MALADIE, MAUVAIS SORTS ET ÉCHEC SCOLAIRE : LE TÉMOIGNAGE DE MME HENRY

Q : Savez-vous si certains parents d'élèves le font? [Jeter des mauvais sorts]

R : Non, je ne, je ne sais pas.

Q : Vous ne savez pas. Vous [n']avez pas entendu jamais d'histoires qu'y avait des parents [...] qui se servaient...

R : Bon, [...] moi je connais un cas, mais [...] c'est pas un de mes élèves.

Q : Quel cas est-ce que vous, vous connaissez?

R : Moi je connais un cas, j'ai une amie qui m'a dit, quand elle était à l'école elle était très très intelligente. Elle faisait toujours ses devoirs, [...] elle étudiait, elle avait toujours de très belles notes.

Q : Hum, hum

R : Et puis, [...] elle avait un cousin, donc le cousin, lui, ne travaillait pas bien. Et puis, le cousin lui a demandé un livre. Et puis, elle a passé son livre à son cousin. Donc [...] la tante, la mère du garçon a pris le livre, paraît-il elle a fait quelque chose, elle a été chez une *manbo*, chez un *hougan*, elle a fait quelque chose et puis on lui a rapporté le livre. Elle m'a dit [que dès] la première fois [qu'elle] a ouvert le livre, [...] elle était en élémentaire 2, maintenant on l'a retournée en maternelle. Parce qu'elle ne pouvait même pas lire.

Q : Ah bon!

R : Oui

Q : Alors qu'avant elle pouvait lire?

R : Elle pouvait lire très bien, elle était en élémentaire 2, ça veut qu'elle était en, en, quatrième année.

Q : Primaire!

R : Primaire

Q : Ils l'ont retournée à la maternelle?!?

R : À la maternelle! Parce qu'elle ne pouvait même pas lire A, E, I.

Q : Ah, bon. C'est elle qui vous a raconté ça?

R : C'est elle qui m'a raconté ça. C'est elle qui m'a raconté. Effectivement on l'a retournée en maternelle parce qu'elle ne pouvait même pas lire une phrase! C'était comme un enfant qui venait tout juste de rentrer à l'école. Et puis, effectivement [...] elle a recommencé. Mais elle m'a dit qu'elle n'a pas fini l'école, [...] elle a été, [...] mais, elle ne peut pas comprendre beaucoup de choses. Jusqu'à présent. Là où je te parle, elle est mariée maintenant, elle a trois enfants...

Q : Vous la connaissez bien?

R : Je la connais très très bien. Elle [...] vit en Haïti, jusqu'à présent, elle ne peut pas étudier. Elle ne peut pas étudier grand-chose. Elle ne travaille pas. Bon, heureusement son mari est médecin, mais elle ne peut pas faire grand-chose.

Q : Et puis vous, quand vous parlez avec elle, est-ce qu'elle semble bien comprendre l'ensemble des choses que vous lui dites?

R : Oui, elle comprend! Elle comprend, mais c'est pas quelqu'un [...] qui a fait des études poussées.

Q : Ok

R : Parce qu'elle, m'a dit depuis lors [...] elle ne peut pas comprendre beaucoup de choses.

Q : Et elle, elle associe ça vraiment au livre?

R : Oui! Oui! Ah oui! Pour elle, elle a dit que [...] la faute revient à la dame. Parce que c'est la dame qui lui a fait ça.

Q : Avec ce qu'il y avait dans le livre...

R : Avec [...] ce qui était dans le livre.

Q : Donc, en plus c'était carrément sa tante!

R : Sa tante, oui, sa tante.

Q : Ah bon. Et puis est-ce que sa mère a réagi à ça elle?

R : Oui, sa mère a réagi, sa mère a réagi, mais ça n'a pas marché.

Q : Qu'est-ce qu'elle a fait?

R : Hé sa mère, [...] Je me demande si la mère n'avait pas tué le fils, le garçon?

Q : Le cousin!?!

R : Oui, je me demande...

Q : Après?

R : Oui, après.

Q : Chez le *hougan*?

R : Chez le *hougan*, bien entendu.

Q : Comment ils font ça?

R : Chez le *hougan*! [Elle] a été chez le *hougan* et puis [elle] a demandé. [Lui] il a fait quelque chose!

Q : Ok... la mère de cette fille là, pour, pour tuer le cousin?

R : Oui, oui

Q : Et puis il est mort effectivement?

R : Oui, je crois, oui.

Q : Ok, ok. Mais quand, [...] la mère du cousin avait fait devenir votre amie [...] plus sotte...

R : Hum, hum

Q : Est-ce que son cousin, lui de son côté, était devenu plus intelligent? Ou c'est juste l'autre qui est devenue...?

R : Non, juste elle qui est devenue sotte.

Q : Ah ok, ok. Et puis est-ce que la mère du cousin a déjà avoué qu'elle avait vraiment jeté un sort?

R : Bon, paraît-il, je ne me rappelle pas très bien de la fin de l'histoire, mais je crois que [...] la dame avait dit oui, elle avait fait quelque chose.

Q : Contre la fille?

R : Contre la fille.

Q : Est-ce qu'elle a dit pourquoi?

R : Non, elle n'a pas dit pourquoi, mais elle m'a dit, quand elle m'a expliqué ça, je lui ai dit : " Tu es sûre? " Elle m'a dit : " Oui! C'est sûr ce que je te dis là parce qu'elle l'a avoué après. Par la suite. "

Q : Ok, ah bon!

R : Ou bien si [c'est] avant de mourir... Je crois [qu'elle] a avoué une chose une pareille. Elle l'a avoué avant de mourir.

Q : Mais est-ce qu'elle a dit pourquoi elle avait fait ça?

R : Je ne pense pas.

Q : D'habitude est-ce que [ce sont] des jalousies, ou ...?

R : Des jalousies! Des jalousies! Généralement c'est la jalousie qui fait ça.

Q : Les gens sont jaloux que l'autre ait quelque chose de mieux.

R : De mieux, c'est ça, oui! C'est la jalousie.

Q : Ok. Donc ça c'est un cas, dont vous avez entendu parler.

R : Oui, c'est un cas, oui.

**ANNEXE 5 : VAUDOU ET MÉFIANCE ENTRE PROFESSIONNELS À L'ÉCOLE :
LA PERCEPTION DE M. CLERVAL**

R : Mais moi, à un moment donné, je croyais que j'étais victime de, de, de ce genre de chose.

Q : Ah bon!

R : Ouais! [...] Lorsque j'étais au lycée, je te disais tout à l'heure, que à la fin, j'avais des problèmes avec le directeur du lycée.

Q : Ok

R : Une fois, pendant que je... disons pas une fois, non une fois, ça s'est passé une ou deux fois, mais ça a duré un bon bout de temps. Pendant que je travaillais, j'ai senti l'odeur d'une chose, comme de l'ammoniaque. Et puis, comme si, on dirait que j'allais, pendant que je travaille, je suis sur le tableau...

Q : Oui, oui, oui

R : Le problème c'est que...

Q : Pendant que vous étiez professeur?

[...]

R : Oui, généralement, en Haïti, heu, la distance qui nous sépare des élèves...

Q : Ok

R : ...c'est rien. C'est dire que la première rangée est, est, est...

Q : très près...

R : ...très près du tableau.

Q : Ok

R : Maintenant j'ai senti une odeur suffocante là qui me, qui me, me et puis j'ai... On dirait j'allais perdre connaissance. Et puis, je me suis retourné, j'ai regardé les élèves qui étaient...

Q : ...derrière

R : ...dans mon dos, vers moi et j'ai dit " Mais qu'est-ce que vous avez lancé? " Mais ce que j'ai en tête, c'est que c'est le professeur qui leur a donné quelque chose pour me, pour me...

Q : Mais vous vous étiez élève à ce moment là ou...?

R : Non, j'étais professeur au lycée!

Q : Ok, mais vous aviez en tête que c'était un professeur???

R : C'est ça que le directeur de...

Q : ...de l'école?

R : C'est-à-dire le principal du lycée qui...

Q : Ok

R : ...parce qu'on avait, on ne s'entendait pas. Qui donnait aux élèves des choses pour me faire du mal.

Q : Ah! Ok!

R : Mais, mais étant donné que, comme je te disais tout à l'heure, j'ai pas, heu, j'ai pas l'habitude, la formation d'aller voir les hougan, les bokòr comme on dit en Haïti, vaudou.

Q : Hum, hum

R : La première démarche j'ai faite, je suis allé voir un médecin.

Q : Mais les élèves qu'est-ce qu'ils vous ont dit sur le coup?

R : Heu, j'ai pas voulu faire comprendre à toute la classe que j'ai un problème.

Q : Avec le profess, avec le directeur...

R : Avec le directeur. Maintenant lorsque je, je me sentais pas trop bien, pas normal, j'ai prié, j'ai fermé les yeux. J'arrête le cours un instant, j'ai fermé les yeux et j'ai prié, parce que j'avais...bon, je dois te dire, j'avais un frère qui était malade. Pour une fois, je suis allé voir quelqu'un, c'était un...un maçon.

[M.Clerval décrit ici les bienfaits d'une prière qu'un franc-maçon lui avait dit de faire afin que son frère guérisse. Son frère étant guéri, il a associé la guérison à cette prière et l'utilise maintenant lorsqu'il fait face à un problème.]

Or donc, voyez que c'est la prière qui l'a guéri. Maintenant ce, ce type là, lorsque j'avais le problème que je t'ai raconté tout à l'heure au lycée, [...] il m'avait donné une prière. Il m'avait dit : " Lorsque tu as des problèmes, récite cette prière. " Et j'ai récité la prière et puis je me suis, je me sens plus ou moins. Maintenant, je suis allé voir un médecin parce que le fait que j'ai pas la tradition de consulter des prêtres vaudou, je suis allé voir un médecin. Le médecin m'a fait faire des analyses et on a remarqué que mon taux de cholestérol est très très élevé. On, on dit que lorsqu'on a ce genre de problème lorsqu'on inhale des, des odeurs de parfums, ça peut vous vous donner des vertiges. C'est à ce moment là que j'ai cru que c'est une chose de ce genre qui m'est arrivée. C'est dire qu'y a des élèves qui portent des parfums...

Q : Ouais

R : Or donc, j'ai inhalé l'odeur et ça m'a donné des vertiges. J'avais cru, comme tout Haïtien, que c'était le directeur de mon lycée qui avait donné quelque chose à un élève pour me faire du mal.

Q : Ok, et puis après vous avez conclu que c'était plutôt le parfum des élèves qui vous avait donné des vertiges...

R : J'avais compris ça mais, j'ai des doutes quand même.

Q : Ok

R : En tant qu'Haïtien, j'ai toujours des doutes.

Q : Ah, ah...

R : J'ai toujours cru que c'est le directeur du lycée.

Q : Qu'il y a peut-être le directeur qui est derrière ça.

R : Ouais, ouais, qui était derrière ça!!!(Rires)

**ANNEXE 6 : SAINT-LOUIS DE GONZAGUE : UNE ÉCOLE AUX PÉDAGOGIES
DÉSUÈTES ET MÉSADAPTÉES À HAÏTI. LE POINT DE VUE DE MME GINA
HENRY**

Q : Qu'est-ce [...] qui serait une bonne école pour vous?

R : [...]Ce qui serait une bonne école pour moi, [...] c'est une école qui marche avec le temps.

Q : C'est-à-dire...

R : C'est-à-dire, qui fait des réformes; quand je dis le temps, [j'entends par là] avec de nouvelles technologies et avec de nouvelles habitudes parce que les enfants changent. L'enfant que tu as eu [il y a] dix ans de cela, ce n'est pas le même enfant que tu vas avoir [maintenant], c'est pas la même génération.

Q : Hum, hum

R : Ça veut dire que c'est une école qui prépare ses professeurs, qui [organise] des temps de recyclage, qui prévoit des moments de formation [pour ses] professeurs, pour que leurs professeurs aillent avec le temps [leur époque]. Ça veut dire qu'il y a beaucoup de choses qui changent [et il faut adapter l'éducation à l'élève, à sa génération]. Pour moi c'est ce qui fait une bonne école. Par exemple : Ça veut dire que, cette année, il y a eu des professeurs qui ont travaillé en septième année [et qui ont eu] des problèmes [...]. À ce moment là, il faudrait que, ces professeurs et la direction, se mettent ensemble pour réfléchir sur ces problèmes : "Qu'est-ce qu'on va faire?"

Q : Hum, hum

R : "Qu'est-ce qu'on peut faire?" À ce moment là, s'il y a des choses [auxquelles on peut] remédier, s'il y a une planification, s'il y a des choses [...] à refaire, qu'on le refasse. Mais, avoir une planification qui se fait pendant vingt-cinq ans et avoir ça chaque année, la même planification, pour moi ce n'est pas ce qu'on appelle une bonne école! Parce que l'enfant, [...] les générations changent.

Q : Hum, hum

R : Les problèmes deviennent différents. [Il y a] dix ans de cela, l'enfant haïtien ne vivait pas les mêmes problèmes qu'il vit maintenant. Moi quand j'étais à l'école, je n'ai pas connu le "black out" [le manque d'électricité] comme on le voit maintenant. Je n'ai pas connu les *zenglando* [voleurs]. Il y a beaucoup de choses que je n'ai pas connues [pendant que j'étais] à l'école. Et ces enfants là ils les vivent chaque jour. Donc, ils ne peuvent pas être comme moi.

Q : Hum, hum

R : Ils ne peuvent pas apprendre comme moi, ils ne peuvent pas réagir comme moi. Est-ce que tu vois ce que je te dis?

Q : Oui

R : Ça veut dire qu'il y a des professeurs qui disent que : "O! Sa chanje! Mezanmi o! Mezanmi m sonje lè m te rantre nan yon klas jan elèv yo te enteresan, jan elèv yo te bon!" [Oh! Que les choses ont changées! Tabarouette ! Je me rappelle, autrefois, lorsque j'entrais dans une classe comment les élèves étaient intéressants, comment les élèves étaient bons!] Mais, il y a un problème!!!

Q : Hum...

R : Men fò n chita pou n reflechi sou ki pwoblèm nan!
[Il faut que nous nous assoyions pour réfléchir sur ce problème!]

Q : Hum...

R : Yo te konn di : "Mezanmi, lontan nou te rantre nan klas, timoun yo te "moua!" [Onomatopée pour désigner le bruit d'un baiser sur le bout des doigts (pouce, index et majeur) pour signifier la grande qualité d'une personne ou d'une choses]." [Ils disaient : "Tabarouette ! Pendant longtemps nous entrions en classe et les enfants étaient "moua!" [onomatopée pour désigner le bruit d'un baiser sur le bout des doigts (pouce, index et majeur) pour signifier la grande qualité d'une personne ou d'une choses]." Mais ce n'étaient pas les mêmes enfants! Les enfants d'aujourd'hui vivent d'autres problèmes!

Q : Hum, hum

R : Il faut adapter, hééé, la, la, quand il s'agit, il faut adapter le, le, le, la formation, l'éducation à ce que timoun ye JODIA !
[Il faut adapter [...] la formation, l'éducation à ce que l'enfant est AUJOURD'HUI!]

Q : Hum, hum Epi èske ou konsidere ke nan Sen-Lwi yo adapte edikasyon...
[Hum, hum. Et puis, est-ce que vous considérez qu'à Saint-Louis ils adaptent l'éducation...]

R : Di tou!!! Di tou!!! Se menm bagay la kap fèt depui dèzane! C'est là que je travaille, c'est pourquoi je te le dis! Se menm bagay lan kap fèt depi 20 an, depi 30 an menm! Moi j'ai passé 15 ans à St-Louis, c'est la même planification qu'on me donne chaque année.

Le même plan...

[Pas du tout!!! Pas du tout!!! C'est la même chose qui est faite depuis des années! C'est là [où] je travaille, c'est pourquoi je te le dis! Ce sont les mêmes choses qui sont faites depuis 20 ans, depuis 30 ans même! Moi j'ai passé 15 ans à St-Louis, c'est la même planification qu'on [m'a] donnée chaque année.]

Q : Et puis, Collège Marie-Anne, eske se, kounia se menm bagay la depi...

[Et puis, [au] Collège Marie-Anne, est-ce qu'en ce moment c'est la même chose depuis...]

R : Non, [...] non pas vraiment. [...] Effectivement le Collège Marie-Anne a eu beaucoup de réformes. On a changé les livres, y a des livres qui [n'étaient plus adaptés] aux enfants, yo chanje yo, yo twouve ke liv yo pa ase « explicite » pou timoun yo, yo chanje yo, men se toujou menm pa kè a ke yo poko ka, poko ka chanje l. Anpil leson pa kè, anpil, tu vois, autrefois tu donnais quatre-cinq pages à un enfant à étudier. C'était facile. Mais maintenant avec le "black out", tu ne peux pas donner quatre-cinq pages à un enfant à étudier le soir. Fò yo ta eseye chanje l.

[Non, [...] non pas vraiment. [...] Effectivement le Collège Marie-Anne a eu beaucoup de réformes. On a changé les livres, il y a des livres qui [n'étaient plus adaptés] aux enfants, ils les ont changés, ils trouvaient que les livres n'étaient pas assez explicites pour les enfants. Ils les ont changés, mais c'est toujours le même par cœur qu'ils ne sont pas encore capables de changer. Beaucoup de leçons par cœur, beaucoup. Tu vois, autrefois tu donnais quatre-cinq pages à un enfant à étudier. C'était facile. Mais maintenant avec le "black out", tu ne peux pas donner quatre-cinq pages à un enfant à étudier le soir. Il faudrait qu'ils essaient de changer ce par cœur!]

Q : Hum, hum

[Hum, hum]

R : Est-ce que tu vois? Anpil bagay m twouve ke, moi c'est ce qui m'arrive un peu à, à, à, l'école. M twouve ke moun yo chita sou yon kesyon de menm bagay yo, menm bagay, se menm bagay yo kap fèt tout tan, tout tan, tout tan, tout tan, tout tan! Or, ce ne sont pas les mêmes problèmes que vivent les enfants...!!

[Est-ce que tu vois? Il y a beaucoup de choses pour lesquelles, moi c'est ce qui m'arrive un peu à l'école... Je trouve que les gens demeurent trop sur la même position, sur les mêmes façons de faire. Ce sont les mêmes choses qui sont faites tout le temps, tout le temps, tout le temps, tout le temps, tout le temps! Or, ce ne sont pas les mêmes problèmes que vivent les enfants...!!]

Q : Hum, hum

R : ...que vivent les enfants aujourd'hui!

Q : Hum, hum. Est-ce que même les écoles qui paraissent comme les meilleures selon [leurs] réputations ; est-ce que vous pourriez dire, selon ce que vous [venez de dire], qu'elles ne sont pas adaptées à la réalité haïtienne?

R : Voilà! Elles ne sont pas adaptées à la réalité haïtienne, non. Elles l'étaient peut-être...

Q : Il y a X années...

R : ...Il y a X années.

Q : Mais maintenant...

R : Non

Q : ...ce n'est pas le cas.

R : Non. C'est pourquoi maintenant les enfants ne travaillent pas à l'école! Il y a des enfants qui ne travaillent pas. Ce n'est pas parce que les enfants sont sots! C'est parce que l'éducation n'est pas adaptée tout simplement.

Q : Hum, hum

R : Oui!

Q : Ça ne les rejoint pas.

R : Ça ne les rejoint pas. Ça ne les rejoint pas.

[...]

R : Quand j'ai vu que j'ai travaillé pendant quinze années dans une école et j'ai jamais eu une journée de formation, ça me révolte! Ça me révolte parce que après quinze ans, après quinze ans y a beaucoup de choses qui ont changé. Beaucoup. J'ai passé quinze ans dans une école, pas une journée de formation!

Q : Jamais

R : Jamais! Ça me révolte!

Q : L'avez-vous dit ça?

R : Oui, je l'ai dit. Je l'ai dit!

Q : Comment, [a-t-on] répondu...

R : « Ah tu fais très bien toi! Pourquoi avoir une formation? »

Q : "Tu fais très bien, pourquoi avoir une formation." Qu'est-ce que vous répondiez à ça?

R : J'ai dit : "Mais non! Les enfants ont changé. " Les enfants ont changé. Autrefois on faisait venir des psychologues pour les professeurs, au moins une journée. Donc, on faisait venir des gens, autrefois, quand je venais tout juste d'arriver. C'était un frère qui le faisait.

Q : Hum, hum

R : Mais ce frère là dès qu'on l'a enlevé, les autres ne [se sont plus intéressés] à ces choses là.

Q : À faire des formations.

R : À faire des formations. Non. [Il n'y a] jamais eu de journées de formation, il n'y a jamais eu de journée pédagogique pour exprimer vraiment ce que tu vis. [...] Par exemple les dernières années où j'ai travaillé à St-Louis, pas une fois on ne s'est réunis [par] niveaux. Par exemple, [...] même s'il y a plusieurs professeurs de mathématiques qui travaillent à un même niveau...

Q : Oui

R : On pourrait se réunir par niveau pour dire ce qu'on vit, comment les enfants perçoivent la matière, comment toi tu perçois les élèves. [...] On [aurait pu] faire un partage sur ce qu'on vit et je pense que ça [aurait pu] être positif.

Q : Hum, hum

R : Jamais! Jamais! On est dans son petit coin, on travaille, l'autre est dans son petit coin et il travaille, on se voit de temps en temps, mais qu'est-ce que tu fais [concrètement]? Tu as donné un devoir, [et ensuite tu ne fais que] corriger, corriger, corriger. Tu donnes un devoir chaque semaine, tu corriges, tu remets les notes, tu donnes un devoir, tu corriges, tu remets les notes... Et les enfants [la-dedans]...[Il y a aussi] ce qu'on appelle la relation ; mais dans tout ça tu n'as même pas le temps, parce que là tu as toujours des cahiers à corriger. Toujours des feuilles, toujours des choses à corriger, tu n'as jamais le temps vraiment. Et si je n'avais pas [eu] un cours de catéchèse [ça aurait été] vraiment dur, c'est pourquoi je tenais toujours à mon cours de catéchèse parce que c'est ce cours là qui me permettait [...]d'avoir une marge de [manœuvre] pour parler aux enfants.

Q : Hum, hum

R : Parce que tu as un programme sur le dos et tu as les élèves devant toi. Et le frère tient à ce que tu [...] voies ton programme. Mais les enfants ne sont pas tous pareils ! Il y a des enfants qui comprennent très vite, il y en a d'autres qui sont plus lents à comprendre.

Q : Hum, hum

R : À ce moment là, qu'est-ce qui arrive? Tu travailles, tu travailles et ceux qui sont...plus...

Q : Plus lents

R : ...ceux qui sont plus lents ne comprennent rien et puis ils échouent. Et puis ceux qui comprennent vite, ils montent. Arrivé en philo tu prends la crème.

Q : Hum!

R : Bon, ce n'est pas ce qu'on appelle une bonne école...

ANNEXE 7 : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ÉLÈVES ET ÉTUDIANTS

Objectifs

- Faire appel à toi, élève, pour connaître ton point de vue sur différents aspects de l'école.

Façon de procéder

- Poser des questions auxquelles, tu réponds le plus simplement possible.
- Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, je cherche simplement à connaître ce que tu perçois et ce que tu vis à l'école.
- Si, au cours de l'entrevue, certaines questions te gênent ou qui t'embêtent, tu es totalement libre de me l'indiquer ou carrément de refuser d'y répondre.
- Sache que l'entrevue suivante est ANONYME, je suis la seule qui saura qui sont les personnes que j'ai questionnées et ton nom n'apparaîtra à nulle part au sein de cette recherche.
- Si tu le permets, je vais enregistrer les réponses que tu me diras afin que je sois plus libre pour t'écouter.

Identification (présentation)

(J'aimerais que tu te présentes; pourrais-tu répondre à quelques-unes de mes questions?)

- Quel est ton prénom et ton nom?
- Quel âge as-tu?

Parle-moi de ta famille :

- Avec qui vis-tu?
- (Si opportun) Où sont tes parents?
- Combien as-tu de frères et sœurs? Sont-ils avec toi?
- Y a-t-il d'autres personnes qui habitent avec vous?
- Dans quelle ville es-tu né(e)?
- (Si opportun) Depuis combien de temps es-tu à Port-au-Prince?
Où habites-tu à Port-au-Prince?

Thème # 1 : Croyances vaudou et milieu familial

- À la maison est-ce qu'il arrive que tu entendes parler du vaudou?
 - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - Par qui?
 - De quoi cette(ces) personne(s) t'a(ont)-t-elle(s) parlé?
- Pourquoi n'en parlez-vous pas à la maison?
- Tes parents te punissent-ils ou te récompensent-ils de la même manière que tes professeurs.
 - Peux-tu me décrire les ressemblances ou différences?

Thème # 2 : Croyances vaudou et réussite versus échec scolaire

- Quelle école fréquentes-tu?
- Quelle classe fais-tu?
- Est-ce la première fois que tu fais cette classe?
- T'est-il déjà arrivé de reprendre une classe?
 - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - Quelle classe as-tu reprise?
 - Quelle moyenne as-tu fait cette année là?
 - Pourquoi crois-tu que tu as échoué?
 - Qu'as-tu fait pour essayer de réussir?
- T'est-il déjà arrivé de prendre des *bains de chance* ou des *pwen* pour mieux réussir à l'école?
- Sais-tu si certains élèves le font?
- T'est-il déjà arrivé d'avoir recours aux *loa* pour t'aider à réussir à l'école?
- Crois-tu que les *loa* peuvent influencer sur le fait que tu réussisses ou que tu échoues à l'école?
- Crois-tu que les *loa* peuvent influencer le fait que tu réussisses ou que tu échoues à un examen?
- As-tu déjà prié les *loa* pour qu'ils t'aident à l'école?
- Crois-tu que les morts peuvent te faire échouer à l'école?
- Crois-tu que les morts peuvent t'aider à réussir à l'école?
- Crois-tu qu'il puisse y avoir de *zombis* ou des *loups-garous* à l'école?
 - Si oui :
 - Comment se manifestent-t-ils?
 - Selon toi peuvent-ils te faire échouer?
 - Si non, où peut-il y en avoir selon toi?
- As-tu déjà été voir un hougan ou une manbo?
 - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - Lui as-tu demandé de l'aide pour réussir à l'école?
- Sais-tu si certains élèves vont voir des hougan ou des manbo?
- Sais-tu si certains le font pour mieux réussir à l'école?
- Est-ce que tu sais si certains se vengent en « donnant des *kout poud* » aux autres élèves?
- Est-ce que tu sais si certains préparent des *wanga* ou des *baka* contre d'autres élèves?
- Est-ce que tu sais si certains préparent d'autres mauvais sorts?
 - Si oui, lesquels?
- Sais-tu si certains parents d'élèves le font?
- Sais-tu si certains professeurs le font?

- Sais-tu si certains parents demandent à certains professeurs de le faire?
- Sais-tu si le soir il y a des *chanpwèl* ou des *loups-garous* près de chez-toi?
- Est-ce que cette idée t'empêche de dormir?
 - Si oui, est-ce que tu es fatigué le lendemain à l'école?

Thème # 3 : Croyances vaudou et manuels scolaires

- As-tu déjà lu ou vu des livres qui portaient sur le vaudou?
 - Si non :
 - Crois-tu qu'il en existe?
 - Si oui :
 - Où?
 - Peux-tu m'expliquer quel livre c'était?
 - Parle-t-on des professeurs et des élèves dans ces livres?
 - (Dans ces mêmes livres qui parlent des professeurs et de élèves, comment réagit le professeur si l'élève n'obéit pas?)

Thème # 4 : Croyances vaudou, école et classes sociales

- À l'école, t'arrive-t-il d'entendre parler de vaudou?
 - Si non :
 - Pourquoi, selon toi, n'en parle-t-on pas?
 - Si oui :
 - Par qui?
 - Quand?
 - Que disait(ent) cette(ces) personne(s)?
- Toi, aimes-tu entendre parler du vaudou?
 - Pourquoi?
- Selon toi, est-ce quelles sont les meilleures écoles secondaires que tu connais?
 - Pourquoi crois-tu que ce sont les meilleures?
 - Pourquoi penses-tu que les élèves de ces écoles réussissent mieux que les autres?

ANNEXE 8 : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES PARENTS

Objectifs

- Faire appel à vous, parents, pour connaître votre point de vue sur différents aspects de l'école.

Façon de procéder

- Poser des questions auxquelles, vous répondrez le plus simplement possible.
- Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, je cherche simplement à connaître comment vous percevez l'école.
- Si, au cours de l'entrevue, certaines questions vous gênent ou qui vous embêtent, vous êtes totalement libre de me l'indiquer ou carrément de refuser d'y répondre.
- Sachez que l'entrevue suivante est ANONYME, je suis la seule qui saura qui sont les personnes que j'ai questionnées et votre nom n'apparaîtra à nulle part au sein de cette recherche.
- Si vous le permettez, je vais enregistrer notre conversation afin que je sois plus libre pour vous écouter.

Identification (présentation)

(J'aimerais que vous vous présentiez en répondant à quelques-unes de mes questions)

- Pouvez-vous m'indiquer votre prénom et votre nom au complet?
- Quelle est votre ville natale?
- Votre âge : Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous?
 - Moins de 20 ans
 - 20-30 ans
 - 30-40 ans
 - 40-50 ans
 - 50-60 ans
 - 60-70 ans
 - 70 ans et plus

À propos de la vie familiale :

- Habitez-vous avec votre conjoint(e)?
- Combien avez-vous d'enfants?
- Vivent-ils tous avec vous?
- Y a-t-il d'autres personnes qui habitent avec vous?
- (Si opportun) Depuis combien de temps vivez-vous à Port-au-Prince?
- Où habitez-vous à Port-au-Prince?

Thème # 1 : Croyances vaudou et milieu familial

- Lorsque vous avez des discussions avec vos enfants, de quoi parlez-vous généralement?
- Vous arrive-t-il de parler de religion avec eux?

- - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - De quoi parlez-vous?
 - Vous arrive-t-il de leur parler du vaudou?
 - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - De quoi parlez-vous?
 - Pourquoi jugez-vous qu'il est bon d'en parler avec eux?
- Pourquoi n'en parlez-vous pas ?
- Si un professeur punit votre enfant, quelle est votre réaction?

Thème # 2 : Croyances vaudou et réussite versus échec scolaire

- Quelle classe fait votre enfant?
- Est-ce la première fois qu'il fait cette classe?
- Lui est-il déjà arrivé de reprendre une classe?
 - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - Quelle classe a-t-il repris?
 - Quelle moyenne a-t-il fait cette année là?
 - Vous arrive-t-il de leur dire que s'ils ne réussissent pas il pourrait leur arriver malheur?
 - Que dites-vous à vos enfants lorsqu'ils ont un échec scolaire?
 - Pourquoi croyez-vous qu'il a échoué?
 - Qu'avez-vous fait pour essayer de l'aider à réussir?
- Vous est-il déjà arrivé de lui faire prendre des *bains de chance* ou de lui avoir donné des *pwen* pour qu'il réussisse mieux à l'école?
- Savez-vous si certains élèves le font?
- Vous est-il déjà arrivé d'avoir recours aux *loa* pour aider votre enfant à réussir à l'école?
- Croyez-vous que les *loa* peuvent influencer sur le fait que votre enfant réussisse ou échoue à l'école?
- Croyez-vous que les *loa* peuvent influencer le fait que votre enfant réussisse ou échoue à un examen?
- Avez-vous déjà prié les *loa* pour qu'ils aident vos enfants à l'école?
- Croyez-vous que les morts peuvent faire échouer les enfants à l'école?
- Croyez-vous que les morts peuvent aider à la réussite scolaire?
- Croyez-vous qu'il puisse y avoir des *zombis* ou des *loups-garous* à l'école?
 - Si oui :
 - Comment se manifestent-t-ils?
 - Selon vous peuvent-ils faire échouer les élèves?
 - Si non, où peut-il y en avoir selon vous?

- Avez-vous déjà été voir un hougan ou une manbo?
 - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - Lui avez-vous demandé de l'aide pour réussir à l'école?
- Savez-vous si certains élèves vont voir des hougan ou des manbo?
- Savez-vous si certains le font pour mieux réussir à l'école?
- Est-ce que vous savez si certains élèves se vengent en « donnant des *kout poud* » aux autres élèves?
- Est-ce que vous savez si certains préparent des *wanga* ou des *baka* contre d'autres élèves?
- Est-ce que vous savez si certains jeunes préparent d'autres mauvais sorts?
 - Si oui, lesquels?
- Savez-vous si certains parents d'élèves le font?
- Savez-vous si certains professeurs le font?
- Savez-vous si certains parents demandent à certains professeurs de le faire?
- Savez-vous si le soir il y a des *chanpwèl* ou des *loups-garous* près du lieu où vous dormez?
- Savez-vous si la peur des *chanpwèl* et des *loups-garous* empêche vos enfants de dormir?
 - Si oui, savez-vous s'ils sont fatigués le lendemain à l'école?

Thème # 3 : Croyances vaudou et manuels scolaires

- Avez-vous déjà lu ou vu des livres pour vos enfants qui portaient sur le vaudou?
 - Si non :
 - Croyez-vous qu'il en existe?
 - Si oui :
 - Où?
 - Pouvez-vous m'expliquer quel livre c'était?
- Vous-même avez-vous déjà lu ou vu des livres qui portaient sur le vaudou?
 - Si non :
 - Croyez-vous qu'il en existe?
 - Si oui :
 - Où?
 - Pouvez-vous m'expliquer quel livre c'était?

Thème # 4 : Croyances vaudou, école et classes sociales

- Quelle école fréquente votre enfant?
- Pourquoi avez-vous choisi cette école pour votre enfant?
- Selon vous, quelles sont les meilleures écoles secondaires?

- Pourquoi croyez-vous que ce sont les meilleures?
 - Pensez-vous que les élèves de ces écoles réussissent mieux que les autres?
 - Pourquoi?
- Si vous aviez eu le choix de prendre n'importe quelle école pour votre enfant, laquelle auriez-vous souhaité qu'il fréquente?
- Pourquoi?
- À l'école, croyez-vous que l'on parle du vaudou?
 - Si non :
 - Pourquoi, selon vous, n'en parle-t-on pas?
 - Si oui :
 - Qui en parle?
 - Quand?
 - Savez-vous ce que dise(nt) cette(ces) personne(s)?
- Croyez-vous qu'il serait bon (ou qu'il est bon) de parler du vaudou à l'école?
 - Pourquoi?

ANNEXE 9 : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES PROFESSEURS

Objectifs

- Faire appel à vous, professeurs, pour connaître votre point de vue sur différents aspects de l'école.

Façon de procéder

- Poser des questions auxquelles, vous répondrez le plus simplement possible.
- Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, je cherche simplement à connaître comment vous percevez l'école.
- Si, au cours de l'entrevue, certaines questions vous gênent ou qui vous embêtent, vous êtes totalement libre de me l'indiquer ou carrément de refuser d'y répondre.
- Sachez que l'entrevue suivante est ANONYME, je suis la seule qui saura qui sont les personnes que j'ai questionnées et votre nom n'apparaîtra à nulle part au sein de cette recherche.
- Si vous le permettez, je vais enregistrer notre conversation afin que je sois plus libre pour vous écouter.

Identification (présentation)

(J'aimerais que vous vous présentiez en répondant à quelques-unes de mes questions)

- Pouvez-vous m'indiquer votre prénom et votre nom au complet?
- Quelle est votre ville natale?
- Votre âge : Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous?
 - Moins de 20 ans
 - 20-30 ans
 - 30-40 ans
 - 40-50 ans
 - 50-60 ans
 - 60-70 ans
 - 70 ans et plus

À propos de votre milieu de travail :

- Depuis combien de temps enseignez-vous?
- Quelle est votre formation académique? (Quelles études avez-vous faites?)
- Au sein de quelles institutions avez-vous effectué cette formation?
- À quelle école enseignez-vous présentement?
- Depuis combien de temps enseignez-vous là-bas?
- Actuellement enseignez-vous au sein d'une autre école outre celle-ci?
 - Si oui :
 - Laquelle ou lesquelles?
 - Quelle classe et/ou quelle(s) matière(s)?
- Avez-vous déjà enseigné dans d'autres écoles?

- Si oui :
 - Lesquelles?
 - Quelle classe et/ou quelle(s) matière(s)?

Thème # 1 : Croyances vaudou, milieu familial

- Savez-vous si les parents de vos élèves parlent de religion avec eux?
- - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - De quoi parlent-ils?
 - Vous arrive-t-il de leur parler du vaudou?
 - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - De quoi parlez-vous?
 - Pourquoi jugez-vous qu'il est bon d'en parler avec eux?
- Pourquoi n'en parlent-ils pas ?

- Thème # 2 : Croyances vaudou et réussite versus échec scolaire
 - Selon votre expérience, pouvez-vous affirmer que la majorité des élèves doivent reprendre une classe au cours de leur cheminement scolaire?
 - Quelle(s) classe(s) sont plus fréquemment reprises selon vous?
 - Que dites-vous aux élèves lorsqu'ils ont un échec scolaire?
 - Quelle est, selon votre expérience, la plus grande cause de l'échec scolaire?
 - Que faites-vous pour essayer d'aider vos élèves à réussir?
 - Vous est-il déjà arrivé de conseiller à certains de vos élèves de prendre des *bains de chance* ou de prendre des *pwen* pour qu'ils réussissent mieux à l'école?
 - Savez-vous si certains élèves le font?
 - Vous est-il déjà arrivé d'avoir recours aux *loa* pour aider certains élèves à réussir à l'école?
 - Vous est-il déjà arrivé de conseiller à certains de vos élèves d'avoir recours aux *loa* pour mieux réussir à l'école?
 - Croyez-vous que les *loa* peuvent influencer sur le fait que les élèves réussissent ou échouent à l'école?
 - Croyez-vous que les *loa* peuvent influencer sur le fait que les élèves réussissent ou échouent à un examen?
 - Croyez-vous que les morts peuvent faire échouer les enfants à l'école?
 - Croyez-vous que les morts peuvent aider à la réussite scolaire?
 - Croyez-vous qu'il puisse y avoir des *zombis* ou des *loups-garous* à l'école?

- Si oui :

Comment se manifestent-ils?

Selon vous peuvent-ils faire échouer les élèves?

- Si non, où peut-il y en avoir selon vous?

- Avez-vous déjà été voir un hougan ou une manbo?
 - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - Lui avez-vous demandé de l'aide pour la réussite de vos élèves à l'école?
- Savez-vous si certains élèves vont voir des hougan ou des manbo?
- Savez-vous si certains le font pour mieux réussir à l'école?
- Est-ce que vous savez si certains élèves se vengent en « donnant des *kout poud* » aux autres élèves?
- Est-ce que vous savez si certains préparent des *wanga* ou des *baka* contre d'autres élèves?
- Est-ce que vous savez si certains jeunes préparent d'autres mauvais sorts?
 - Si oui, lesquels?
- Savez-vous si certains parents d'élèves le font?
- Savez-vous si certains professeurs le font?
- Savez-vous si certains parents demandent à certains professeurs de le faire?
- Savez-vous si la peur des *chanpwèl* et des *loups-garous* empêche certains élèves de dormir?
 - Si oui, savez-vous s'ils sont fatigués le lendemain à l'école?

Thème # 3 : Croyances vaudou et manuels scolaires

- Avez-vous déjà lu ou vu des livres pour les élèves qui portaient sur le vaudou?
 - Si non :
 - Croyez-vous qu'il en existe?
 - Si oui :
 - Où?
 - Pouvez-vous m'expliquer quel livre c'était?
- Vous-même avez-vous déjà lu ou vu des livres qui portaient sur le vaudou?
 - Si non :
 - Croyez-vous qu'il en existe?
 - Si oui :
 - Où?
 - Pouvez-vous m'expliquer quel livre c'était?
 - Croyez-vous qu'il serait bon d'avoir, à l'école, des livres portant sur le vaudou?
 - Pourquoi?

Thème # 4 : Croyances vaudou, école et classes sociales

- Selon vous, quelles sont les meilleures écoles secondaires?
 - Pourquoi croyez-vous que ce sont les meilleures?
 - Pensez-vous que les élèves de ces écoles réussissent mieux que les autres?
 - Pourquoi?
- Si vous aviez eu le choix de travailler au sein de n'importe quelle école, laquelle auriez-vous choisie?
- Pourquoi?
- Avez-vous déjà été conscient(e) l'on parle du vaudou au sein d'une école?
 - Si non :
 - Pourquoi, selon vous, n'en parle-t-on pas?
 - Si oui :
 - Qui en a parlé?
 - Quand?
 - Savez-vous ce que dise(nt) cette(ces) personne(s)?
- Croyez-vous qu'il serait bon (ou qu'il est bon) de parler du vaudou à l'école?
 - Pourquoi?

ANNEXE 10 : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES HOUGAN ET MANBO

Objectifs :

- Faire appel à vous, hogan et manbo, pour connaître votre point de vue sur différents aspects de l'école en lien avec le vaudou.

Volet touchant le vaudou (religion)

- Connaître mieux ce qu'est le vaudou haïtien
 - En rencontrant des gens qui pratiquent cette religion
 - En assistant à des cérémonies et en voyant leur déroulement
 - En ayant une connaissance plus concrète-pratique du vaudou pour compléter ma connaissance livresque
- Connaître la perception de Sonson et/ou de différents hogan sur l'importance du vaudou dans la société haïtienne

Volet touchant l'éducation en rapport avec le vaudou

- Connaître comment se fait l'éducation du vaudou
- Voir comment, selon lui (ou eux : hogan/manbo), le vaudou est présent\absent des institutions scolaires
- Voir ce qu'il (ou eux : hogan/manbo) pense(nt) de la présence\absence du vaudou des institutions scolaires
- Voir si selon lui (ou eux : hogan/manbo) le vaudou joue un rôle dans la réussite/échec scolaire
- Voir si, selon lui (ou eux : hogan/manbo) le vaudou devrait avoir une place dans les institutions scolaires.

Façon de procéder

- Poser des questions auxquelles, vous répondrez le plus simplement possible.
- Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, je cherche simplement à connaître comment vous percevez l'école.
- Si, au cours de l'entrevue, certaines questions vous gênent ou qui vous embêtent, vous êtes totalement libre de me l'indiquer ou carrément de refuser d'y répondre.
- Sachez que l'entrevue suivante est ANONYME, je suis la seule qui saura qui sont les personnes que j'ai questionnées et votre nom n'apparaîtra à nulle part au sein de cette recherche.
- Si vous le permettez, je vais enregistrer notre conversation afin que je sois plus libre pour vous écouter.

Identification (présentation)

(J'aimerais que vous vous présentiez en répondant à quelques-unes de mes questions)

- Pouvez-vous m'indiquer votre prénom et votre nom au complet?
- Quelle est votre ville natale?
- Votre âge : Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous?
 - Moins de 20 ans
 - 20-30 ans
 - 30-40 ans
 - 40-50 ans
 - 50-60 ans
 - 60-70 ans
 - 70 ans et plus
- Quelle est votre formation académique? (Quelles études avez-vous faites?)
- Au sein de quelles institutions avez-vous effectué cette formation?

À propos de votre vocation spirituelle :

- Depuis combien de temps êtes-vous hougan/manbo?
- Qui vous a initié et amené à être hougan/manbo?
- Combien de personnes fréquentent votre *péristyle/ounfò*?
- Combien de *pititt-fèy* avez-vous?
- Quel *loa(s)* servez-vous?
- Exercez-vous un autre travail en dehors de votre rôle de hougan?
 - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - Que faites-vous
 - Où travaillez-vous?

Thème # 1 : Croyances vaudou et milieu familial

- Offrez-vous des enseignements aux gens qui fréquentent votre *péristyle*?
 - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - Sur quoi portent vos enseignements?
 - À qui s'adressent vos enseignements?
 - À quelle fréquence offrez-vous ces enseignements?
 - Pourriez-vous me décrire une séance d'enseignement?
 - Serait-il possible d'assister à l'un de vos enseignements?
 - Savez-vous si les autres hougan et manbo offrent des enseignements?
- Parmi le gens qui fréquentent votre *péristyle*, y a-t-il des parents et des enfants?
- Savez-vous si les parents vaudouisants parlent des croyances vaudou avec leurs enfants?

- Si non : Passer au prochain point noir
- Si oui :
 - Savez-vous de quoi ils parlent?
 - Les encouragez-vous à le faire?
 - Les aidez-vous dans cet enseignement?

Au sein des institutions scolaires :

- Savez-vous si certains professeurs d'écoles parlent de religion avec leurs élèves?
 - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - Savez-vous de quoi ils parlent?
- Vous-même, vous arrive-t-il de parler du vaudou avec des professeurs ou des élèves?
 - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - De quoi parlez-vous?
 - Pourquoi jugez-vous qu'il est bon d'en parler avec eux?
- Pourquoi, n'en parlez-vous pas?

Thème # 2 : Croyances vaudou et réussite versus échec scolaire

- Vous arrive-t-il que certaines personnes viennent vous consulter, afin que vous leur veniez en aide pour mieux réussir à l'école (ex. : Un élève qui éprouve de la difficulté à réussir ou un parent découragé des échecs de ses enfants etc.)?
 - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - Pouvez-vous me donner de exemples de ce qu'ils vous demandent?
- Savez-vous si certains professeurs ou directeurs d'école conseillent à leurs élèves de consulter un hougan ou une manbo afin de mieux réussir à l'école?
- Savez-vous si certains personnes(élèves en particulier) prennent des *bains de chance* ou des *pwen* pour mieux réussir à l'école?
- Vous-même, vous est-il déjà arrivé de conseiller à certains élèves de prendre des *bains de chance* ou de prendre des *pwen* pour qu'ils réussissent mieux à l'école?
- Savez-vous si certains professeurs ou directeurs d'école suggèrent aux élèves de le faire?
- Vous est-il déjà arrivé d'avoir recours aux *loa* pour aider certains élèves à réussir à l'école?
- Vous est-il déjà arrivé de conseiller à certains élèves d'avoir recours aux *loa* pour mieux réussir à l'école?
- Croyez-vous que les *loa* peuvent influencer sur le fait que les élèves réussissent ou échouent à l'école?

- Croyez-vous que les *loa* peuvent influencer sur le fait que les élèves réussissent ou échouent un examen?
- Croyez-vous que les morts peuvent aider à la réussite de élèves?
- Croyez-vous que les morts peuvent entraîner l'échec scolaire des élèves?
- Croyez-vous qu'il puisse y avoir des *zombis* ou des *loups-garous* dans les écoles?
 - Si oui :
 - Comment se manifestent-t-ils?
 - Selon vous peuvent-ils faire échouer les élèves?
 - Si non, où peut-il y en avoir selon vous?
- Vous-même, avez-vous déjà demandé de l'aide à un(e) autre hougan ou manbo, avez-vous déjà fait appel aux *loa*, pris un *bain de chance* ou des *pwen*, afin de mieux réussir à l'école?
- Savez-vous si certains élèves font appel aux *loa*, utilisent des *zombis* ou vont voir des hougan ou des manbo?
- Est-ce que vous savez si certains élèves se vengent en « donnant des *kout poud* » aux autres élèves?
- Est-ce que vous savez si certains préparent des *wanga* ou des *baka* contre d'autres élèves?
- Est-ce que vous savez si certains jeunes préparent d'autres mauvais sorts?
 - Si oui, lesquels?
- Savez-vous si certains parents d'élèves le font?
- Savez-vous si certains professeurs le font?
- Savez-vous si certains parents demandent à certains professeurs de le faire?
- Quelqu'un vous a-t-il déjà demandé de le faire?
- Savez-vous si la peur des *chanpwèl* et des *loups-garous* empêche certains élèves de dormir?

Thème # 3 : Croyances vaudou et manuels scolaires

- Avez-vous déjà lu ou vu des livres pour les élèves qui portaient sur le vaudou?
 - Si non :
 - Croyez-vous qu'il en existe?
 - Si oui :
 - Où?
 - Pouvez-vous m'expliquer quel livre c'était?
- Vous-même avez-vous déjà lu ou vu des livres qui portaient sur le vaudou?
 - Si non : Aller au prochain point noir.
 - Croyez-vous qu'il en existe?
 - Si oui :
 - Où?

- Pouvez-vous m'expliquer quel livre c'était?
- Êtes-vous favorable à l'utilisation de livres portant sur le vaudou à l'école?
- Pourquoi?

Thème # 4 : Croyances vaudou, école et classes sociales

- Selon vous, quelles sont les meilleures écoles secondaires?
 - Pourquoi croyez-vous que ce sont les meilleures?
 - Pensez-vous que les élèves de ces écoles réussissent mieux que les autres?
 - Pourquoi?
- Connaissez-vous des élèves, des parents, des professeurs ou des directeurs qui fréquentent ces écoles et qui font appel au vaudou?
- Avez-vous déjà été conscient(e) que certains professeurs ou autres professionnels parlent du vaudou au sein d'une école?
 - Si non :
 - Pourquoi, selon vous, n'en parle-t-on pas?
 - Si oui :
 - Qui en a parlé?
 - Quand?
 - Savez-vous ce que dise(nt) cette(ces) personne(s)?
- Croyez-vous qu'il serait bon (ou qu'il est bon) de parler du vaudou à l'école?
- Pourquoi?

ANNEXE 11 : GUIDE D'ENTRETIEN GÉNÉRAL POUR LES INTELLECTUELS

Objectifs

- Faire appel à vous, pour connaître votre point de vue sur différents aspects de l'école.

Façon de procéder

- Poser des questions auxquelles, vous répondrez le plus simplement possible.
- Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, je cherche simplement à connaître comment vous percevez l'école.
- Si, au cours de l'entrevue, certaines questions vous gênent ou qui vous embêtent, vous êtes totalement libre de me l'indiquer ou carrément de refuser d'y répondre.
- Sachez que l'entrevue suivante est ANONYME, je suis la seule qui saura qui sont les personnes que j'ai questionnées et votre nom n'apparaîtra à nulle part au sein de cette recherche.
- Si vous le permettez, je vais enregistrer notre conversation afin que je sois plus libre pour vous écouter.

Identification (présentation)

(J'aimerais que vous vous présentiez en répondant à quelques-unes de mes questions)

- Pouvez-vous m'indiquer votre prénom et votre nom au complet?
- Quelle est votre ville natale?
- Votre âge : Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous?
 - Moins de 20 ans
 - 20-30 ans
 - 30-40 ans
 - 40-50 ans
 - 50-60 ans
 - 60-70 ans
 - 70 ans et plus

Formation académique et orientation professionnelle:

- Pourriez-vous m'expliquer, globalement, votre cheminement professionnel (expériences de travail)?
- Quelle est votre formation académique? (Quelles études avez-vous faites?)
- Au sein de quelles institutions avez-vous effectué cette formation?

** Tout au long des questions vous verrez que nous nous adressons à vous en employant régulièrement l'expression « croyez-vous ». En effet, nous nous intéressons à vous en tant que spécialiste. Toutefois, nous tenons à vous dire que si certains auteurs ou certains ouvrages vous aident à répondre à nos questions, nous apprécierions si vous*

pouviez parfois nous suggérer quelques propositions de lectures complémentaires ou si vous pouviez nous indiquer lorsque ce que vous affirmez provient de vos lectures.

Thème # 1 : Croyances vaudou et milieu familial

- Comment définiriez-vous votre lien avec le milieu scolaire haïtien?
- Actuellement, avez-vous un contact, plus ou moins direct avec les écoles haïtiennes?
- Comment qualifieriez-vous les relations famille-école en Haïti?
- Selon vous, quels rapports existe-t-il entre religion et école en Haïti?
- Selon vous, quelle place occupe le vaudou au sein de l'école?
- En général, les parents haïtiens parlent-ils du vaudou avec leurs enfants?
 - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - Comment l'abordent-ils?
 - Savez-vous de quoi ils parlent?

Thème # 2 : Croyances vaudou et réussite versus échec scolaire

- Savez-vous si certains professeurs parlent de vaudou avec leurs élèves?
 - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - Savez-vous de quoi ils parlent?
- Selon votre expérience, pouvez-vous affirmer que la majorité des élèves doivent reprendre une classe au cours de leur cheminement scolaire?
- Quelle(s) classe(s) sont plus fréquemment reprises selon vous?
- Quelle est, selon votre expérience, la plus grande cause de l'échec scolaire des élèves?
- Croyez-vous que certains élèves vont consulter des hougan ou des manbo ?
 - Si non : Passer au prochain point noir
 - Si oui :
 - Croyez-vous qu'ils leurs aient demandé de l'aide pour pouvoir mieux réussir à l'école?
- Savez-vous si certains élèves font appel aux *loa* pour mieux réussir à l'école?
- Croyez-vous que les *loa* peuvent influencer sur le fait que les élèves réussissent ou échouent à l'école?
- Savez-vous si certains élèves croient que les morts peuvent aider à réussir à l'école?
- Savez-vous si certains élèves croient que les morts peuvent entraîner l'échec scolaire?

- Savez-vous si certains élèves prennent des *bains de chance* ou des *pwen* pour mieux réussir à l'école?
- Savez-vous si certains professeurs, directeur ou tout autre « figure autorité » au niveau scolaire suggère à certains parents ou élèves d'avoir recours à quoi que ce soit en rapport avec le vaudou, afin de mieux réussir à l'école?
- Croyez-vous qu'il puisse y avoir des *zombis* ou des *loups-garous* à l'école?
 - Si oui :
 - Comment se manifestent-t-ils?
 - Selon vous peuvent-ils faire échouer les élèves?
 - Si non, où peut-il y en avoir selon vous?
- Est-ce que vous savez si certains élèves se vengent en « donnant des *kout poud* » aux autres élèves de l'école?
- Est-ce que vous savez si certains préparent des *wanga* ou des *baka* contre d'autres élèves?
- Est-ce que vous savez si certains jeunes préparent d'autres mauvais sorts?
 - Si oui, lesquels?
- Savez-vous si certains parents d'élèves le font?
- Savez-vous si certains professeurs le font?
- Savez-vous si certains parents demandent à certains professeurs de le faire?
- Savez-vous si la peur des *chanpwèl* et des *loups-garous* empêche certains élèves de dormir?

Thème # 3 : Croyances vaudou et manuels scolaires

- Avez-vous déjà lu ou vu des livres pour les élèves qui portaient sur le vaudou?
 - Si non :
 - Croyez-vous qu'il en existe?
 - Si oui :
 - Où?
 - Pouvez-vous m'expliquer quel livre c'était?
 - Croyez-vous qu'il serait important de rédiger des manuels scolaires ou des livres adaptés aux enfants, qui porteraient sur le vaudou?
 - Si non :
 - Pourquoi?
 - Si oui :
 - Pouvez-vous me décrire comment vous imaginez ces livres (Objectifs pédagogiques, présentation, contenu)?
 - Selon vous serait-il pertinent d'effectuer des recherches portant sur le rapport existant entre les croyances vaudou et l'école?
 - Si non :

- Pourquoi?
- Si oui :
 - Pourquoi?
 - Globalement, dites-moi comment vous croyez que devrait être menée cette recherche.
- Croyez-vous qu'il serait important de bâtir des programmes éducatifs haïtiens qui incluraient un volet sur le vaudou haïtien?
 - Si non :
 - Pourquoi?
 - Si oui :
 - Pourquoi?

Thème # 4 : Croyances vaudou, école et classes sociales

- Selon vous, quelles sont les meilleures écoles secondaires?
 - Pourquoi croyez-vous que ce sont les meilleures?
 - Pensez-vous que les élèves de ces écoles réussissent mieux que les autres?
 - Pourquoi?
- Avez-vous déjà été conscient(e) que certains professeurs ou autres professionnels parlent du vaudou au sein d'une école?
 - Si non :
 - Pourquoi, selon vous, n'en parle-t-on pas?
 - Si oui :
 - Qui en a parlé?
 - Quand?
 - Savez-vous ce que dise(nt) cette(ces) personne(s)?
- Croyez-vous qu'il serait bon (ou qu'il est bon) de parler du vaudou à l'école?
- Pourquoi?

ANNEXE 12 : APPELLATION DES DIFFÉRENTS NIVEAUX SCOLAIRES EN HAÏTI

Tableau en annexe : Appellation des différents niveaux scolaires en Haïti

Nouveau système haïtien	Ancien système haïtien	Correspondance avec le système québécois	Âges correspondant
-----	Enfantine 1	Garderie	3-4 ans
Kindergarden	Enfantine 2	Maternelle	4-5 ans
1 ^{re} A.F.(primaire)	Préparatoire 1	1 ^{re} année	6-7 ans
2 ^e A.F.	Préparatoire 2	2 ^e année	7-8 ans
3 ^e A.F.	Élémentaire 1	3 ^e année	8-9 ans
4 ^e A.F.	Élémentaire 2	4 ^e année	9-10 ans
5 ^e A.F.	Moyen 1	5 ^e année	10-11 ans
6 ^e A.F.	Moyen 2	6 ^e année	11-12 ans
7 ^e A.F. (secondaire)	6 ^e secondaire	Secondaire 1	12-13 ans
8 ^e A.F.	5 ^e secondaire	Secondaire 2	13-14 ans
9 ^e A.F.	4 ^e secondaire	Secondaire 3	14-15 ans
3 ^e secondaire.	3 ^e secondaire	Secondaire 4	15-16 ans
Seconde	Seconde	Secondaire 5	16-17 ans
Rhétorique (Terminale 1)	Rhétorique (Terminale 1)	CEGEP	17-18 ans
Philosophie (Terminale 2)	Philosophie (Terminale 2)	CEGEP	18-19 ans
Université	Université	Université	19 ans et plus

Légende :

A.F. : Année fondamentale

ANNEXE 13 : RÉSULTATS PLUS

Au cours de la cueillette de données, l'observation participante, mon expérience d'enseignement en Haïti, de même que les entrevues de recherche ont constitué les sources d'information les plus importantes pour ma recherche. Toutefois, quelques autres moyens ont servi à recueillir des données. Le test diagnostique *Résultats Plus* fait partie de ces moyens secondaires. Dans cette partie du travail, je présenterai le test *Résultats Plus*, en décrivant ses objectifs, j'expliquerai dans quel contexte il a été utilisé en Haïti et quels sont les résultats obtenus.

Le contenu et les objectifs du test

Test visant à connaître les modes d'apprentissages adoptés par des élèves et des groupes d'élèves, *Résultats Plus*²⁰¹ a été constitué à partir de facteurs d'apprentissages reconnus dans le domaine de l'éducation. Ces facteurs situent les élèves sur une échelle de difficultés grâce à laquelle on planifie des interventions pour favoriser la réussite des apprentissages. Ces facteurs sont l'attribution causale, la motivation scolaire, l'apprentissage en surface et/ou en profondeur, les comportements d'étude, ainsi que les habitudes de vie qui favorisent ou nuisent à la réussite.

La base théorique qui soutient *Résultats Plus* est le cognitivisme. *Résultats Plus* cherche à examiner comment l'élève traite l'information présentée en classe. L'apprentissage

²⁰¹ Ce test a été conçu et validé au CEGEP de Thetford Mines en 1999. Entre 2003-2005, il a été reconfiguré par M.Claude Gagnon sous la coordination de M.Pierre Foley et commandité par le CRAC (Carrefour de la Réussite au Collégial).

efficace est conçu comme un processus actif, dynamique, cumulatif par lequel l'élève transforme ses représentations et ses expériences personnelles en connaissances qu'il peut mobiliser pour traiter des situations complexes. *Résultats Plus* propose des interventions procéduralisées que l'enseignant peut utiliser pour aider les élèves à devenir des apprenants plus compétents.

Il existe dans le système d'éducation québécois plusieurs outils diagnostiques pour dépister les difficultés d'apprentissage. *Résultats Plus* est celui qui touche de plus près ma recherche dans sa manière parce qu'il utilise un indicateur essentiel, soit l'attribution causale. Ce facteur veut dégager, du point de vue de l'élève, la ou les raisons qui expliquent sa réussite ou son échec. Ce facteur a été largement étudié, principalement par les Américains, mais il peut s'appliquer à toute situation d'apprentissage. Il pourrait constituer ici un lieu de vérification des informations recueillies dans mon enquête, principalement sur le rôle que les élèves accordent à la chance dans leur réussite ou leur échec.

Les quatre raisons utilisées par les élèves pour expliquer leurs résultats scolaires sont les suivantes : l'**effort** fourni par l'apprenant, les **habiletés et/ou le talent** naturel, la **difficulté de la tâche** et finalement de l'importance qu'accorde l'apprenant au **hasard** et à la **chance** face à la réussite scolaire. (Catégories de Weiner). On peut supposer que les élèves haïtiennes interviewées attribuent leur réussite ou leur échec scolaire à la chance ou à la malchance si on considère que l'utilisation de certaines pratiques vaudou se font pour compenser un manque d'étude et de compréhension (Par exemple les mauvais sorts

de tout acabit comme ceux provoquant les maladies ou encore les demandes faites aux *loa* qui peuvent venir à aide à ceux qui manquent d'étude ou qui comprennent difficilement.)

Le contexte d'utilisation du test

Le test *Résultats Plus* a été employé au printemps 2003 à Port-au-Prince, au sein d'une classe de quarante-huit filles, élèves de 7^e année fondamentale (équivalent au secondaire un au Québec) âgées entre douze et quinze ans. Le test ayant été conçu pour de jeunes occidentaux étudiant au collégial, donc âgés en moyenne de 17 à 20 ans, il me fallut faire de nombreuses adaptations dans la passation du test. Il me faut absolument souligner les limites rencontrées lors de cette passation, sans quoi on pourrait accorder une trop grande valeur aux résultats obtenus. J'ai d'abord rencontré une difficulté de compréhension majeure non seulement au niveau du vocabulaire et de la structure du français utilisé, mais aussi au niveau du concept même du test. Non seulement les Haïtiens n'ont pas l'habitude d'évaluer ou de remettre profondément en question leurs manières de faire ou d'agir, mais en plus on ne demande pratiquement jamais l'avis des enfants sur quoi que ce soit. Par conséquent les jeunes filles ont eu de la difficulté à saisir l'objectif de l'exercice que je leur faisais faire. J'ai donc dû prendre près d'une heure simplement pour leur expliquer ce qu'est une feuille informatisée, comment l'ordinateur pourra la lire et enfin pour remplir la partie de l'identification personnelle. Ensuite, il me fallut prendre les questions une par une afin de les traduire dans des mots simples et adaptés le plus possible à leur contexte culturel et scolaire, afin qu'elles saisissent ce qui leur était demandé. De plus, les Haïtiens étant dans l'ensemble habitués à percevoir la vie sous

deux angles, c'est-à-dire bien ou mal, amour ou haine, ce qui se traduit souvent par des réponses telles que, vrai ou faux, il leur fut vraiment ardu de comprendre qu'il peut y avoir une gradation au niveau de l'accord ou du désaccord face à une question donnée. De plus, vu ces difficultés, j'ai dû prendre deux moments différents pour compléter le test.

Les résultats obtenus auprès des quarante-huit élèves haïtiennes

Une fois les tests retournés au Québec, les résultats n'ont pas tardé à me parvenir. Afin de vérifier la validité du test, j'ai examiné les profils individuels des élèves. Connaissant bien chacune de mes élèves, ainsi que leurs pratiques d'étude, j'ai pu constater que dans l'ensemble, la majorité avait suffisamment compris l'exercice pour qu'on juge que le test est fiable. Le profil de classe révèle qu'un fort pourcentage des élèves attribue la réussite scolaire à la chance. Par le fait même, le test révèle que les élèves devraient renforcer les efforts qu'elles fournissent pour la réussite d'un examen, de même que leur estime d'elles-mêmes. Bien qu'elles semblent accorder du temps pour leurs études, on comprend que le contexte dans lequel elles se trouvent ne les favorise pas et que leur propre motivation face à l'école n'est pas très élevée.

ANNEXE 15 :PETIT GLOSSAIRE DU VAUDOU ET DE LA CULTURE HAÏTIENNE

Agoué-wèdo : Divinité vaudou associée aux génies aquatiques. Sous la juridiction d'Agoue sont placés la mer, sa flore et sa faune ainsi que les bateaux qui la sillonnent et ceux qui vivent des ressources de ces eaux.²⁰² Associé à St-Ulrich chez les saints catholiques.

Aïda-wèdo : Divinité vaudou associée aux génies aquatiques. Femme de Damballah-wèdo, on la retrouve dans les représentations présentant deux serpents. Son mari, Damballah-wèdo étant l'un des deux et elle le deuxième. Aïda-wèdo assure la richesse à qui s'en empare.²⁰³ Associée à Notre Dame de l'Immaculée Conception chez les saints catholiques.

Akikidaka : Divinité vaudou. Il existe des milliers de divinités vaudou. Certaines sont très connues, d'autres moins, d'autres même ont été oubliées. On sait que certains morts, certains ancêtres africains sont devenus des divinités car ils étaient priés par les vivants, c'est ce qui explique, en partie, le grand nombre de divinités et le fait que Akikidaka, par exemple, ne soit pas répertorié dans les listes de divinités vaudou connues et que nous ne puissions pas expliquer qui est cette divinité.²⁰⁴

Azaka ou Zaka : Divinité vaudou associée à l'abondance de la terre, aux travaux agricoles. Associé à St-Isidore parmi les saints catholiques.

Bain de chance ou Ben de chans : Immersion du corps dans l'eau et/ou de la boue où on lave un individu, afin de lui conférer une protection spéciale.

Baka : « Esprit protecteur, [...]un *baka* peut être livré par un prêtre vaudou sous forme de nain [de monstres ou d'animaux]; il sert à protéger une maison ou une propriété. Réputé mauvais, le *baka* peut, dit-on se retourner contre son propriétaire et lui infliger divers malheurs allant jusqu'à sa propre mort ou celle de ses proches. »²⁰⁵

« **Bat yon kat** » : Lire à travers les cartes, tirer aux cartes pour y trouver diverses explications aux phénomènes que l'on vit dans sa propre vie.

Bois Caïman : (voir Seremony Bwa Kayiman.)

Bokor ou Bokò : Il s'agit de l'un des noms donnés au prêtre vaudou, (tel que le hougan

²⁰² Métraux, A. (1958). *Le vaudou haïtien*. 2^e éd. France. Gallimard.p.89

²⁰³ Métraux, A. (1958). *Le vaudou haïtien*. 2^e éd. France. Gallimard.p.92

²⁰⁴ Nous avons cherché dans plusieurs ouvrages et aussi sur Internet, particulièrement sur le site « Culture Vodoun » <http://www.geocities.com/Athens/Delphi/5319/> qui contient le plus grand répertoire de divinités vaudou que nous ayons pu trouver. Toutefois, le hougan que nous avons interviewé nous a répété plusieurs fois qu'il sert Akikidaka.

²⁰⁵ Hurbon, L. (1993). *Les mystères du vaudou*. Découvertes Gallimard. Paris .Gallimard. p.61

et la mambo) mais à la différence qu'on associe souvent le bokò à des pratiques de la magie. Ce titre a donc une connotation quelque peu péjorative comparativement au hougan et à la manbo.

Borlette : (Dans le cas de « écoles borlettes ») : Le jeu de borlette en Haïti, est un jeu du hasard, un jeu de loterie. Lorsqu'on parle d'une école « borlette », on entend par là une école dont l'objectif premier est de faire de l'argent et dont l'échec ou la réussite sont plus ou moins dû au hasard, puisque l'accent n'est pas mis sur la qualité de l'enseignement ou encore sur la qualité de l'apprentissage. Il s'agit ainsi d'écoles médiocres et très peu structurées.

Bouki (et Ti-Malice) : Bouki et Ti-Malice sont les deux principaux personnages de contes très populaires en Haïti. Représentant un paysan haïtien rusé et égocentrique, Ti-Malice parvient toujours à profiter de la naïveté extrême de Bouki, autre paysan haïtien qui symbolise la sottise. Ces deux personnages caricaturent un type de relation fréquemment rencontré dans le pays.

Boukman : Chef incontesté de la cérémonie du Bois Caïman et prêtre vaudou. Il a appelé ses confrères à la vengeance, afin de délivrer les esclaves noirs des colons blancs. C'est lui qui donna le signal de révolte à tous les groupes de marrons.

Bosu : Divinité vaudou associée parfois aux *loa* Rada et parfois aux *loa* Petro, qui aurait été, au Dahomey, un monstre sacré servi par les *loa*.²⁰⁶

Canari : Grande jarre consacrée et cassée pendant les rites funéraires. Les débris du canari sont jetés dans un carrefour. Le rite du « casser canari » est répandu surtout dans le Nord-d'Haïti.²⁰⁷

Cérémonie ou seremony : Rassemblement au cours duquel les vaudouisant célèbrent, à l'aide de rituels, d'offrandes, de danse et de musique les divinités qu'ils louent.

Chanpwèl : Goupes ou bandes de sorciers. Les sociétés secrètes, sont réputées avoir des pouvoirs spéciaux qui leur confère une certaine protection des *loa* et les incite à faire le mal. En fait, les *chanpwèl* font surtout partie de l'imaginaire de la sorcellerie en Haïti.

Chevaucher : Dans le vocabulaire vaudou et créole ce verbe signifie prendre : « *possession de...* » La citation suivante en explique l'origine : « Le rapport qui existe entre le *loa* et l'homme dont il s'est emparé est comparé à celui qui unit un cavalier à sa monture. C'est pourquoi on dit du premier qu'il « monte » ou « selle » son choual (cheval). La possession étant étroitement associée à la danse, on la conçoit sous l'image d'un « esprit qui danse dans la tête de son cheval ». Elle est aussi un envahissement du corps par un être surnaturel qui s'en approprie;

²⁰⁶ Hurbon, L. (1993). *Les mystères du vaudou*. Découvertes Gallimard. Paris .Gallimard. p.71

²⁰⁷ Métraux, A. (1958). *Le vaudou haïtien*. 2^e éd. France. Gallimard.p.326

d'où l'expression courante ; « le *loa* saisit son cheval ».²⁰⁸ On dit que le *loa chevauche* la personne qu'il possède, lorsqu'on voit que ce dernier est en transe.

Clairin ou klèren : Boisson à très forte teneur en alcool produit artisanalement. Les gens qui produisent ce genre d'alcool y introduisent toutes sortes d'ingrédients produisant ainsi de multiples saveurs.

Coups de poudre ou Kout poud : Sorte de poudre envoyée sur autrui afin de lui faire du mal souvent en le rendant malade.

Damballah-wèdo : Divinité vaudou associée aux génies aquatiques. Gardien des sources et des marres, on le connaît comme le dieu serpent. On le retrouve aussi dans les arbres et les rivières, lieux de prédilection des serpents. Il est reconnu pour accorder la richesse et permettre la découverte de trésors.²⁰⁹ Associé à St-Patrice chassant les serpents d'Irlande chez les saints catholiques.

Erzili : Divinité vaudou associée à l'amour et au plaisir. Ezili incarne l'image d'une femme qui aime les bijoux, le parfum et les beaux vêtements. Imaginée telle une femme métis de très grande beauté, elle séduit tous les hommes qui tombent à ses pieds et d'une coquetterie incroyable elle leur demande de satisfaire ses caprices. Associée à la Vierge Marie chez les saints catholiques.

Grage : Sorte d'instrument de musique ressemblant énormément à une râpe à fromage et que l'on frotte avec un objet, souvent un bâton. On retrouve particulièrement cet instrument dans les rythmes des musiques qu'on appelle « troubadour » en Haïti.

Hougan ou ougan : Prêtre vaudou

Hounfò ou hounfor : « Hangar où se déroulent les grandes cérémonies et les danses. Le péristyle est soutenu par un pivot central, le *poto mitan*. Le *poto mitan*, toujours décoré de bandes spiralées et multicolores, a un caractère sacré. Il est considéré comme le centre des danses rituelles, le chemin des esprits.»²¹⁰ « Temple du vaudou. »²¹¹

Hounsi : Initié du vaudou qui assiste le hougan ou la mambo « Désigne celui qui a déjà passé les rites d'initiation et qui assiste le [ougan] ou la [mambo]. »²¹²

Hounsi-kanzo : « Désigne également celui qui a passé par les rites d'initiation, c'est-à-

²⁰⁸ Métraux, A. (1958). *Le vaudou haïtien*. 2^e éd. France. Gallimard. p. 106.

²⁰⁹ Métraux, A. (1958). *Le vaudou haïtien*. 2^e éd. France. Gallimard. p.91-92.

²¹⁰ *Haïti Référence-Un guide de Référence sur Haïti*, <http://www.haiti-reference.com/religion/vodou/vodou.html>

²¹¹ Hurbon, L. (1972). *Dieu dans le vaudou haïtien*. Bibliothèque sci. Payot. Paris. Payot. p.258.

²¹² Hurbon, L. (1972). *Dieu dans le vaudou haïtien*. Bibliothèque sci. Payot. Paris. Payot. p.258.

dire par le kanzo. »²¹³

Insitiation/ Inisyasyon : Rituel par lequel un individu intègre la communauté du vaudou.

Initié/ Initye : Personne ayant subi une initiation.

Kalbass ou calebasse : « Fruit du calebassier et de la gourde, qui, vidé ou séché, sert de récipient. »²¹⁴ Dans le vaudou, on peint et on dessine des emblèmes sur les calebasses. Elles servent à déposer les offrandes destinées aux *loa*.

Kouzen Zaka : Voir Azaka/Zaka.

Lakou : Organisation spatiale familiale, ayant traditionnellement une forme de fer à cheval et au milieu de laquelle se trouve la maison du patriarche entourée des habitations de ses enfants. Bien que cette forme d'organisation de l'espace ait tendance à se perdre, on la retrouve plus dans les milieux ruraux que dans les milieux urbains.

Loup-garou ou lougawou : La croyance haïtienne veut que qu'il s'agisse d'un individu, souvent une femme, qui se transforme en animal la nuit venue et qui, assoiffé de sang, suce celui de jeunes enfants et les tue.

Lwa ou Loa : Divinité, esprit vaudou. « Qu'ils aient été les génies protecteurs des clans ou des ancêtres divinisés, les lwa apparaissent en Haïti comme le transfert, dans l'ordre de l'imaginaire, des diverses ethnies africaines. »²¹⁵

Manbo : Prêtresse vaudou

Manje lwa : Le *manje lwa* est une forme d'offrande alimentaire, parfois avec des sacrifices d'animaux faite en l'honneur d'une divinité. Généralement on fait ces offrandes lors d'une cérémonie vaudou.

Manje w : Au sens littéral, cette expression se traduit par « *te manger* », mais dans le contexte vaudou, « *manje w* » signifie plutôt prendre possession de *ton* âme. Ce qui devient difficile, c'est que la croyance populaire veut qu'on croit dans l'expression au pied de la lettre ; le langage symbolique se mélange à l'imaginaire du pays.

Marassa : Jumeaux divins.²¹⁶

Marron/mawon, marronnage/mawonaj : Le **marronnage** est une forme de résistance

²¹³ Hurbon, L. (1972). *Dieu dans le vaudou haïtien*. Bibliothèque sci. Payot. Paris. Payot. p.258.

²¹⁴ Larousse (Firme). (2002). *Le Petit Larousse illustré*. Paris. Larousse. p.167.

²¹⁵ Hurbon, L. (1993). *Les mystères du vaudou*. Découvertes Gallimard. Paris. Gallimard. p.70.

²¹⁶ Métraux, A. (1958). *Le vaudou haïtien*. 2^e éd. France. Gallimard. p.328.

qu'ont adopté les esclaves afin de fuir la domination des colons blancs. On appelle un « **marron** » celui qui a réussi à fuir l'esclavagisme en se réfugiant dans des lieux inaccessibles aux maîtres. Fuyant vers les montagnes, les nègres marrons formaient une nouvelle communauté qui s'organisait afin de vivre solidairement et librement, bien que leurs conditions fussent très difficiles.

Movè zè : Mauvais esprit

Ougou : Divinité, esprit vaudou associé à la guerre, au combat. Affilié à St-Jacques le Majeur chez les saints catholiques.

Papa fèy/père feuille : Il s'agit généralement d'un hougan ou d'une manbo qui a initié un vaudouisant. Le vaudouisant initié parle du prêtre ou de la prêtresse qui lui a fait vivre l'initiation en le désignant comme son « papa fèy ».

Papa Legba : Divinité vaudou ayant la fonction d'ouvrir la barrière qui sépare les hommes de l'univers surnaturel. Il garde l'entrée des temples et des habitations, de même que la croisée des chemins. « Lwa rusé, Legba est le maître des carrefours, le gardien de l'entrée des temples, l'indispensable intermédiaire entre les dieux et les humains. Invoqué au début de chaque « service », il est celui qui ouvre le chemin vers tous les autres lwa. Il emprunte souvent, en Haïti, les traits de saint Pierre, qui garde les clefs du paradis, ou parfois de saint Lazare; il apparaît alors comme un vieillard appuyé sur une béquille, capable de violentes colères. S'il continue à représenter le danger et le désordre, il a perdu un peu du caractère phallique qu'il conserve encore au Bénin. »²¹⁷

Péristyl ou pérystil : « [...] Sorte de hangar largement ouvert où ont lieu toutes les cérémonies publiques. Le sol du Péristyle est en terre battue. Le contact des pieds nus avec la terre est indispensable à la communion avec les esprits. Les danseurs et les fidèles en transe ne peuvent fouler le sol que déchaussés. [...] Le Péristyle est encore sacralisé par la présence du Poteau Mitan[...]. »²¹⁸

Pitit Fey : On peut entendre les hougan ou les manbo dire qu'ils ont un certain nombre de « pitit fèy ». Ils font alors référence au nombre de personnes à qui ils ont fait vivre une initiation et qui fréquentent leur hounfò.

Poteau mitan : « [...] Pilier central qui soutient le toit [du péristyl] et qui sert d'axe de communication entre les hommes et les esprits. C'est le pivot des danses rituelles. Tout se fait à partir de lui, autour de lui, il est le chemin des esprits. »²¹⁹

²¹⁷ Hurbon, L. (1993). *Les mystères du vaudou*. Découvertes Gallimard. Paris .Gallimard. p. 72.

²¹⁸ *Les Dieux en exil*. Conférence de Lilas Desquiron au Centre Culturel d'Auderghem à l'occasion du vernissage de l'exposition « Forgerons du Vaudou », le 17 mars 1994.

<http://perso.infonie.be/easy/conf%20lilas%20desquiron.htm>

²¹⁹ *Les Dieux en exil*. Conférence de Lilas Desquiron au Centre Culturel d'Auderghem à l'occasion du vernissage de l'exposition « Forgerons du Vaudou », le 17 mars 1994.

<http://perso.infonie.be/easy/conf%20lilas%20desquiron.htm>

Pwen ou point : « Désigne la puissance surnaturelle ou la force magique acquise par quelqu'un grâce à un esprit lié à la sorcellerie et qui confère protection contre les attaques d'autrui. Le point désigne aussi l'esprit mauvais lui-même qui permet à un individu de s'enrichir et d'accomplir des exactions contre autrui. »²²⁰

Rara/« rites rara »/ «bandes rara » : Le mot « **rara** » désigne une famille de *loa* vaudou. Chacune des familles de *loa* vaudou possède des rites, des cérémoniaux, des danses, des musiques, etc qui lui sont propres. Le « **rite rara** » honore donc les esprits du Dahomey qui sont vus comme de « bons *loa* ». Il s'agit du principal rite du vaudou. Les « **bandes rara** » sont donc de petits groupes de gens, souvent des paysans qui sortent pendant le carême en dansant au rythme des tambours et de la *vaccine*, la journée comme la nuit, aux environs des villes et dans les campagnes. C'est une forme de manifestation culturelle nationale.

Rejté : Le phénomène de "rejetés" fait référence à une campagne dite anti-superstitieuse contre les pratiques vaudou, qui a été menée par l'Église catholique et soutenue par l'État haïtien, au cours de 1941-1942.

Rob karabela : Robe faisant partie du costume national ; confectionnée d'un tissu bleu (style tissus de jeans très léger). La robe folklorique typiquement haïtienne est généralement formée d'une blouse et d'une jupe $\frac{3}{4}$ très ample.

Seremony Bwa Kayiman : Cérémonie vaudou qui aurait eu lieu à de l'époque de l'Indépendance d'Haïti. Au cours de cette cérémonie des esclaves en quête de leur liberté auraient fait un pacte par le sang les incitant à combattre les maîtres colonisateurs et de mettre fin à l'esclavage.

Sèvi ou servir (le verbe peut être conjugué) : Rendre un culte, vénérer une divinité, un esprit vaudou.

Simbi-wèdo : Divinité (esprit) vaudou associée aux génies aquatiques. Tout comme Damballah-wèdo, il est gardien des sources et des mares, sans toutefois être représenté par un serpent. On l'affilie aux Rois Mages de la religion chrétienne catholique.

Télédjol : Mot créole utilisé pour désigner une manière très populaire par laquelle l'information circule : les dires des gens. Ayant une connotation légèrement péjorative, on sait généralement qu'à travers le *télédjol* circule toutes sortes de croyances, que les faits sont déformés et qu'on peut y trouver des faussetés sur n'importe quel individu.

Vaccine : Sorte de bambou dont on se sert comme instrument de musique.

²²⁰ Hurbon, L. (1972). *Dieu dans le vaudou haïtien*. Bibliothèque sci. Payot. Paris. Payot. p.258.

Vèvè : Dessin symbolique d'un *loa* tracé sur le sol, généralement à l'aide de farine de maïs, de farine de blé ou autre. « Les vèvè remplissent la fonction dévolue ailleurs aux statues et aux images. »²²¹ Servant à interpeller les *loa*, le tracé des vèvè précède habituellement la transe.

Vlenblendeng : Autre nom employé pour désigner les bandes *chanpwèl*.

Vodou : Tiré du volume «Le Christ noir en terre vaudou » de Jean Bacon, nous donnons ici quelques définitions de différents auteurs sur le vaudou :

« Le vaudou est « un ensemble de croyances et de rites d'origine africaine qui, étroitement mêlés à des pratiques catholiques », constituent la religion de la plus grande partie de la paysannerie et du prolétariat urbain de la République noire d'Haïti, soutient A. Métraux.

« Le vaudou est une religion, écrit J. Price-Mars, parce que tous les adeptes croient à l'existence des êtres spirituels qui vivent quelque part dans l'univers en étroite intimité avec les humains dont ils dominent l'activité... parce que le culte dévolu à ses dieux réclame un corps sacerdotal... parce que, à travers le fatras des légendes et la corruption des fables, on peut démêler une théologie... »

Le vaudou, selon R. Dépestre, est la « religion populaire haïtienne, née du syncrétisme de rites originaires de l'Afrique sub-saharienne et des croyances catholiques; c'est un culte agraire qui remplit dans la vie d'Haïti le même rôle que celui des cultes païens dans les sociétés antiques; il comporte une riche mythologie. »

Selon J. Augustin, le vaudou, « n'est pas un culte. Il est fondamentalement une culture, une manière d'être nègre, une disposition naturelle de l'esprit humain (...). Il est une méthode efficace de ressourcement, par laquelle le nègre haïtien peut établir des relations harmonieuses avec ses congénères (...) et avec l'univers (...). » Le vaudou n'est pas une religion, il est « une gestion pratique d'énergies diverses. »²²²

Vodouizan ou vaudouisant : Personne pratiquant le vaudou. Être vaudouisant n'implique pas nécessairement d'être initié. Plusieurs vaudouisants participent aux cérémonies vaudou sans toutefois être initiés.

Wanga : «L'arme magique ordinaire en Haïti; arrangement d'objets préparés à la suite d'une opération magique, en vue de nuire à certaines personnes. »²²³

Zenglendo : Voleurs.

²²¹ Métraux, A. (1958). *Le vaudou haïtien*. 2^e éd. France. Gallimard.p.147.

²²² Bacon, J.(1999). *Le Christ noir en terre vaudou, modèle haïtien d'inculturation*. Québec, MHN/Antropos,Collection Mosaïque, p.40.

²²³Hurbon, L. (1972). *Dieu dans le vaudou haïtien*. Bibliothèque sci. Payot. Paris. Payot. p.258.

Zobòp : Autre nom employé pour désigner les bandes *chanpwèl*.

Zonbi ou zombi : Tiré du livre de Jean Bacon : « Sorte de mort-vivant, ou corps conscient mais sans volonté, réduit à la servitude après que le sorcier eut administré une dose de poison, dans le cadre d'un rituel de sorcellerie, réduisant l'individu (homme ou femme) à un état végétatif. »²²⁴

Tiré du livre « Dieu dans le vaudou haïtien » de Laënnec Hurbon : « Individu auquel un sorcier a capturé l'âme ou le gros bon-ange et qui vit dans un état léthargique, comme un mort-vivant. »²²⁵

²²⁴ Bacon, J.(1999). *Le Christ noir en terre vaudou, modèle haïtien d'inculturation*. Québec, MHN/Antropos,

Collection Mosaïque, p.126.

²²⁵ Hurbon, L. (1972). *Dieu dans le vaudou haïtien*. Bibliothèque sci. Payot. Paris. Payot. p.258.

BIBLIOGRAPHIE

DICTIONNAIRES ET ENCYCLOPÉDIES

Général

Larousse (Firme). (2002). *Le Petit Larousse 2003 en couleurs*. Paris. Larousse. 1818 pages.

Robert, P. *Le Petit Robert 1*. (2000). Paris. Dictionnaires LE ROBERT. 2841 pages.

Éducation

Arénilla, L. (1996). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris. Bordas. Larousse Paris. 287 pages.

Champy, P. et Étévé, C. (éd.). (2000). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris. Nathan. (1^{re} éd. : 1998). 1167 pages.

de Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique anglais-français*. Paris. Presses Universitaires de France. 2^e éd. 377 pages.

Morel, G. et Tual-Loizeau, D. (2000). *Petit vocabulaire de la déroute scolaire*. Paris. Ramsay. 253 pages.

Philosophie

Lalande, A. (1983). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Société française de philosophie. 14^e éd. Paris. Presses universitaires de France. (1926). 1323 pages.

Religion

Belligner, Gerhard J. (2000). *Encyclopédie des religions*. (Trad. François Livi (dir.)) La Pochothèque Encyclopédies d'aujourd'hui Le livre de poche . Paris. Librairie générale française. 804 pages.

Coogan, M.-D. (1999). *Les grandes religions*. Paris. Larousse. 288 pages.

Couson, A.(dir.).(1963). *Les Capitales Politiques, Économiques et Religieuses du Monde*. II Afrique, Amérique. Éditions Encyclopédiques Européennes. Paris. 351 pages.

Encyclopaedia Universalis (Firme). (1988). *Le Grand atlas des religions*. (réal.) Paris. Encyclopaedia Universalis. 413 pages.

Hastings, J. (éd.) Selbie, J-A. (éd.) et Gray, L-H. (éd.). (1926). *Encyclopaedia of religion and ethics*. Edinburg. T.&T. Clark.13 volumes.

Lenoir, F. (éd.) et Tardan-Masquelier, Y. (éd.). (1997). *Encyclopédie des religions*. Paris. Bayard. 2468 pages.

Maubourget, P. (éd.). (1995). *L'homme et les religions : mythes, religions, peuples et langues du monde*. Encyclopédie thématique mémo. Paris. Larousse. 112 pages.

Young, S. (éd.) (1999). *Encyclopedia of women and world religion*. New York. Macmillan Reference USA. 1152 pages.

MONOGRAPHIES ET REVUES

Éducation

AEHQ. Louis, M-A. (Rédacteur en chef) (1991) Le baccalauréat haïtien, mode de sanction es performances complexes ou test de reconnaissance sociale? *Le lien*. Novembre-Mai. Volume 3, numéros 1,2. Montréal. 64 pages.

Bruner, J. (1996) *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts, London, England, Harvard University Press, 224 pages.

Brutus, Edner. (1948). *Instruction publique en Haïti 1492-1945*. Port-au-Prince. Imprimerie de l'État. 533 pages.

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, Centrale de l'enseignement du Québec. (1992). *Pour favoriser la réussite scolaire, Réflexions et pratique*. Congrès : Rencontre sur la réussite scolaire 1992 : Québec. Éditions Saint-Martin. 347 pages.

Conseil scolaire de l'île de Montréal et CHOIS. (1981). *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais*. Montréal. 20 pages.

Giraud, M. ;Gani, L. et Manesse, D. (1992). *L'école aux Antilles : langues et échec scolaire*. Paris. Karthala. 186 pages.

Pierre-Jacques, C. (1981 ?). *Le jeune haïtien et l'école québécoise*. Centre de recherches Caraïbes Université de Montréal, 93 pages.

S.Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Massachusetts, London, England. Harvard University Press. 176 pages.

Thivierge, A. Carbonneau, P. (1998). *Processus Résultats Plus. Diagnostic et intervention en aide à l'apprentissage*. Thetford Mines, Collège de la région de l'amiante. 279 pages.

UNESCO; Hadjadj, B. (1999). *L'éducation pour tous en Haïti durant les 20 dernières années : Bilan et perspectives. Contribution au bilan de l'Éducation pour tous, et à la préparation du CCA*. Bureau d'Haïti. 72 pages.

Méthodologie de recherche

Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. 2^e éd. Anjou. Les Éditions CEC inc. 381 pages.

Mayer, R. Ouellet, F. Saint-Jacques, M.-C. Turcotte, D. et collaborateurs. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 409 pages.

Politique et Société

Bastien, R. (1985). *Le paysan haïtien et sa famille*. Traduction de L. d'Ans et de A-M. d'Ans. Paris. Éditions KARTHALA. 217 pages.

De Ronceray, H.(dir.). (1979). *Sociologie du fait haïtien*. Montréal. Presses de l'Université du Québec. 270 pages.

Houtart, F. et Remy, A. (2000). *Haïti et la mondialisation de la culture. Étude des mentalités et des religions face aux réalités économiques, sociales et Politiques*. Port-au-Prince/Montréal/Paris. CRESFED/L'Harmattan Inc./L'Harmattan. 204 pages.

Hurbon, L. (1979). *Culture et dictature en Haïti*. Paris. L'Harmattan. 207 pages.

Hurbon, L. (1987). *Comprendre Haïti : Essai sur l'État, la nation, la culture*. Paris. Karthala. 174 pages.

Hurbon, L. (1988). *Le barbare imaginaire*. Sciences humaines et religion. Paris. Cerf. 323 pages.

Hurbon, L. (dir.). (1996). *Les transitions démocratiques, Actes du Colloque international de Port-au-Prince, Haïti*. Paris. Syros. 384 pages.

Labelle, M. (1987). *Idéologie de couleur et classes sociales en Haïti*. 2^e éd. Montréal. Éditions du CIDIHCA : Presses de l'Université de Montréal. (1978.) 393 pages.

Laguerre, M-S. (?) *Urban Life in the Caribbean. A study of Haitian Urban Community*. SCHENKMAN PUBLISHING COMPANY, INC. Cambridge, Massachusetts. 214 pages.

Masset, P. (1970). *Les 50 mots-clés du marxisme*. Les cinquante mots clefs. Toulouse. Privat. 206 pages.

Montalvo-Despeignes, J. (1976). *Le droit informel haïtien, Approche socio-Ethnographique*, Préface de J. Carbonnier, Paris. Presses universitaires de France. Travaux et recherches de l'Université de droit, d'économie et de sciences sociales de Paris, 143 pages.

Pottiez, D. (1995). « Les familles d'origine haïtienne, Travailleurs sociaux et distance culturelle. » *Migrants-Formation*. Paris. Décembre. No 103. p.140.

Souffrant, C. (1995). *Sociologie prospective d'Haïti : essai*. Montréal. Éditions du Cidihca. 347 pages.

Tremblay, J. (1995). *Mères, pouvoir et santé en Haïti*. Médecines du monde. Paris. Karthala. 273 pages.

Vieux, S-H. (1989). *Le plaçage, droit coutumier et famille en Haïti*. Paris. Publisud. 220 pages.

Littérature

Depestre, R. (1956). *MINERAI NOIR poèmes*. Paris. Présence Africaine. 61 pages.

Depestre, R. (1979). *Le mat de cocagne*. Paris. Gallimard. 177 pages.

Depestre, R. (1981). *Allélulia pour une femme-jardin*. Paris. Gallimard. 195 pages.

Depestre, R. (1988). *Hadriana dans tous mes rêves*. Paris. Gallimard. 195 pages.

Roumain, J. (1946). *Gouverneurs de la rosée*. Paris. Temps actuels. 192 pages.

Religion et Vaudou

- Augustin, J. (1999). *Le vaudou libérateur : et si le vaudou était une valeur!* Tanboula. Montréal. 340 pages.
- Bastide, R. (1975). *Le sacré sauvage : et autres essais*. Bibliothèque scientifique Payot. Paris. Payot. 236 pages.
- Bebel-Gisler, D. Hurbon, L. (1987). *Cultures et pouvoir dans les Caraïbes : langue créole, vaudou, sectes religieuses en Guadeloupe et en Haïti*. 3^e éd. Paris. L'Harmattan. 140 pages.
- Hurbon, L. (1988). *Le Barbare imaginaire*. Sciences humaines et religions. Paris. Les Éditions du Cerf. 323 pages.
- Hurbon, L. (1972). *Dieu dans le vaudou haïtien*. Bibliothèque sci. Payot. Paris. Payot. 268 pages.
- Hurbon, L. (1993). *Les mystères du vaudou*. Découvertes Gallimard. Paris .Gallimard. 176 pages.
- Kerboull, J. (1973). *Le vaudou : magie ou religion?* Les énigmes de l'univers. Paris. Laffont. 348 pages.
- Leconte, F-A. (2002). *Haïti : Le vodou au troisième millénaire*. Libre Pensée. Montréal. Les Éditions du CIDHICA. 218 pages.
- Marx, K. Engels, F. (1972). *Sur la religion*. (Trad. Badia, G. Bange, P. et Bottigelli, E.) Paris. Éditions Sociales. 366 pages.
- Métraux, A. (1958). *Le vaudou haïtien*. 2^e éd. France. Gallimard. 357 pages
- Nerestan-Micial, M. (1994). *Religions et politique en Haïti*. Paris. Éditions Karthala. 285 pages.
- Pradel, J. et Casgha, J-Y. (1983). *Haïti, la république des morts vivants*. Documents. Monaco. Le Rocher. 181 pages.
- St-Louis, F. (2000). *Le vaudou haïtien : reflet d'une société bloquée*. L'Harmattan, Religion et sciences humaines section 1 : Faits religieux & sociétés. Paris. 181 pages.

ENTREVUES

- Foley, M. (2003). *Entrevue avec Jennifer Anglade*, Domicile de Delmas 3, Port-au-Prince, Entrevue (50 minutes).
- Foley, M. (2003). *Entrevue avec Marizelle Charles*, Domicile de Delmas 3, Port-au-Prince, Entrevue (30 minutes).
- Foley, M. (2003). *Entrevue avec Micheline Anglade*, Domicile de Delmas 3, Port-au-Prince, Entrevue (30 minutes.)
- Foley, M. (2004). *Entrevue avec Boukman*, Entrevue téléphonique, Montréal/ Port-au-Prince, Entrevue (50 minutes).
- Foley, M. (2004). *Entrevue avec Christophe Lubin*, Ambassade haïtienne, Montréal, Entrevue (320 minutes).
- Foley, M. (2004). *Entrevue avec Frantz Clerval*, Domicile de la Petite Patrie, Montréal, Entrevue (135 minutes).
- Foley, M. (2004). *Entrevue avec Gina Henry*, Domicile de l'interviewé, La Prairie Entrevue (70 minutes).
- Foley, M. (2004). *Entrevue avec Hervé Tilus*, CEGEP du Vieux Montréal, Montréal Entrevue (40 minutes).
- Foley, M. (2004). *Entrevue avec Jackley Dufort*, Entrevue téléphonique, Montréal/ Port-au-Prince, Entrevue (30 minutes).
- Foley, M. (2004). *Entrevue avec Max Toussaint*, Entrevue téléphonique, Montréal/ Port-au-Prince, Entrevue (40 minutes).
- Foley, M. (2004). *Entrevue avec Roméo Hurbon*, Entrevue téléphonique, Montréal/ Port-au-Prince, Entrevue (135 minutes).
- Foley, M. (2004). *Entrevue avec Willio Jean*, Domicile de l'interviewé, La Prairie Entrevue (50 minutes).
- Foley, M. (2004). *Entrevue avec William Jarrett*, Domicile de l'interviewé, La Prairie Entrevue (90 minutes).

THÈSES

- Joseph, Marie Lucie. (mai 1999). *Collaboration École-Famille et Réussite scolaire en Haïti*. Essai présenté à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval pour l'obtention du grade de maître ès art (M.A.). Département d'orientation, d'administration et d'évaluation. Programme d'administration et politique scolaires FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION UNIVERSITÉ LAVAL. 151 pages.
- Lamarre-Sylvain, M. (février 1990). *Étude de la relation entre le concept de soi de l'enfant haïtien de 8 à 12 ans, son rendement scolaire et le modèle d'éducation offert par ses parents*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal. 144 pages.
- Rodrigue, J. (1981). *Éducation, rapports sociaux et dépendance en Haïti (Une étude historico-structurelle)*. Mémoire présenté à l'Université du Québec à Montréal comme exigence à l'obtention de la maîtrise en éducation. 91 pages.
- St-Louis, F. (1972). *Une contribution à la sociologie des œuvres de civilisation : le vodou haïtien, reflet d'une structure sociale à la faveur d'une morphologie sociale*. Thèse présentée au département de sociologie de la faculté des sciences sociales de l'Université Laval en vue de l'obtention de la maîtrise de sociologie. Québec. 190 pages.

VIDÉOS

- Arcelin, J. (réal.) Haïti films. (prod.). (1983). *Canne amère*. Haïti films. vidéocassette (75 min.) : son., coul. ; 3/4 po. et VHS.
- Beaulieu, C. (réal.) et Université du Québec à Montréal. (1986). *Parti avec la caisse*. Ponts chauds. Québec (province). Montréal : UQUAM. Vidéocassette (28 min.). son, coul.; VHS.
- Belkin, G. (dir. et éd.) Institut d'action culturelle pour le développement. (réal.) (1985). *La Consultation*. ICAD Guerchy. France. Vidéocassette (60 min.). son, coul.; VHS + 1 feuillet d'accompagnement.
- D'Aix, A. (1988). *Les Îles ont une âme*. InformAction. Vidéocassette (30 minutes). son, coul. : VHS.

- Deren, M. (réal.) Ito, C. Ito, T. American Festival. (1985). *Divine horsemen : the living gods of Haïti*. Maya Deren (Vidéocassette) : v2. Atwords Vidéo. Vidéocassette (60 min) : son, n&b; VHS.
- Hamel, R. (réal.) (1986). *Pradel Pompilus historien*. Collection Haïti no 1. Vidéo de l'Université de Montréal. Interview effectuée rue Bois-Patate, Port-au-Prince. (58 minutes).son, coul; ½ po. VHS.
- Hamel, R. (réal.) (1986). *Roger Gaillard (l'homme engagé)*. Collection Haïti no 2. Vidéo de l'Université de Montréal. (70 minutes). son, coul.; ½ po. VHS.
- Isitan, I. (réal.) Polquin, C. Charlebois, Y. Wilfrid, J. Productions ISCA inc, Quatre Saisons (station de télévision : Montréal, Québec). et Conseil des arts du Canada. (1991). *Le vaudou*. Cinéma et sociétés. Montréal. Cinéma libre. Vidéocassette (46 min.) : son, coul.; VHS.
- Païement, P. (réal.) et Radio-Québec. (1989). *Image de soi et apprentissage*. Collection Profession prof. Montréal. Radio-Québec. Vidéocassette (27 min) : son., coul.; VHS.
- Royer, F. (réal.) et Brisson, V. (1990). *Le Développement de l'estime de soi et de la volonté*. Québec (Province). Lévis : V. Brisson. Vidéocassette (30 min): son., coul. ; VHS + 1 guide pédagogique (12, [2] feuillets).
- Tahani, R. et Office national du film du Canada. (1986) *Bam pay a (Rends-moi mon pays)* Québec, Montréal : Office national du film du Canada. Vidéocassette (51 min. 10 sec.) : son, coul. VHS.
- Tahani, R. (réal.), Michel, É. (prod.) et O.N.F (1987). *Haïti nous là! Nous là!* Montréal. Office national du film du Canada. Vidéocassette (28 min 21 sec.) : son, coul. VHS.

INTERNET

Agence canadienne de développement international, *Galerie de Photos*,
<http://www.acdi-cida.gc.ca/index-f.htm>

Appel, J. *Mission of Hope*. <http://www.pittsburghlive.com/x/tribune-review/specialreports/haiti/>

Données encyclopédiques, copyright©2001 Hachette Multimedia/Hachette Livre, tous droits réservés 2001 Yahoo! France
http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/p/p006490_po.html

Garcia Roderio, C. *Rites vodoo*.
<http://www.abvent.fr/agencevu/visa2004/photos/Roderio/source/2.htm>

Giraud, P. *Photothèque des Antilles*.

http://www.guadeloupe-fr.com/phototheque/kw_lieusujet=Habit-/

Haiti Surf, <http://www.haitisurf.com/vaudou.shtml>

Linard, A. (2003). *Syfia international, L'Afrique et le sud au quotidien*.

<http://syfia.com/fr/recherche.asp?param=photos>

MENJS Merisier, G. (coord.), (2000). *Évaluation de l'éducation pour tous*.

Port-au-Prince. <http://www2.unesco.org/wef/countryreports/haiti/contents.html>

National Geographic, Coutausse, J-C.

<http://www.nationalgeographic.com/photography/coutausse/gallery3.html>

Neptune, D. (2005) *PSCSM*. <http://www.pscsm-haiti.com/About%20us.html>

Sigmer Technologies Ltd, *Save the Children*,

<http://www.savethechildren.org.uk/scuk/jsp/wherewework/country.jsp?ukww=ww§ion=ltnameericacaribbean&subsection=haiti>

Terra Nova, <http://www.dinosoria.com/vaudou.htm>

Théodat, J-M. (2000) *Le jardin berceau de l'identité haïtienne. Espace et culture*.

Découvrir la Caraïbe avec GDC. Paris. Université de la Sorbonne

http://www.gensdelacaraibe.org/re_croi/haiti/theodat_s_1100.htm

St-Rome, C. <http://www.haiti-domesarts.com/pages/936341/index.htm>

Wehaitians.com, the scholarly journal of democracy and human rights

<http://www.wehaitians.com/again%20haiti%20and%20its%20multitude%20of%20problems.html>

http://enfants.soleil.chez.tiscali.fr/Chap_Haiti/Images/bois_caiman2g.jpg

<http://www.wehaitians.com/again%20haiti%20and%20its%20multitude%20of%20problems.html>

<http://www.alain-blondel.com/Neg%20mawon.jpg>